



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
2012

**Margarida Cláudia
Oliveira Silva**

**A consciência sintática: contributo para o 1.º
Ciclo do Ensino Básico**



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
2012

**Margarida Cláudia
Oliveira Silva**

**A consciência sintática: contributo para o 1.º
Ciclo do Ensino Básico**

Relatório Final apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Doutora Maria Helena Serra Ferreira Ançã, Professora com agregação ao Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

o Júri

presidente

Professor Doutor Rui Marques Vieira
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro

vogais

Professora Doutora Maria Helena Serra Ferreira Anção
Professora Associada com Agregação à Universidade de Aveiro (orientadora)

Professora Doutora Ana Maria Rosa de Oliveira Henriques Oliveira
Professora Coordenadora do Instituto Politécnico de Viseu

agradecimentos

Dedico os meus sinceros agradecimentos à Dr.^a Maria Helena Ançã, orientadora da dissertação, agradeço todo o apoio, a partilha de saber e todos os momentos de reformulação que foram contribuições valiosas para a realização do trabalho. Acima de tudo, o meu muito obrigada por me ter acompanhado nesta etapa final do meu percurso académico;

Agradeço também todo o apoio e assertividade que o Dr.^o Rui Vieira, diretor de curso de Mestrado em Ensino do 1.^o e 2.^o Ciclo do Ensino Básico me transmitiu ao longo deste ano.

À professora e alunos da Escola Básica do 1º Ciclo nº 1 de São Bernardo pela disponibilidade e partilha de conhecimentos demonstrada.

Aos meus pais, pois sempre me apoiaram e demonstraram muita paciência e amor.

Ao meu irmão Fernando agradeço todo o apoio por nunca me ter deixado desistir e ter dado apoio em todos os momentos.

Às minhas colegas e amigas Rita Mendes e Denise Francisco por toda a amizade e companheirismo que foram criando durante estes cinco anos.

Ao André porque apesar de ter aparecido na minha vida neste período final do meu trabalho académico encorajou-me permanentemente e tornou-se um grande alicerce, amigo e apoio.

Por último agradeço a todas as pessoas que de certo modo contribuíram para a concretização deste relatório final e ao longo do processo académico.

palavras-chave

língua portuguesa, consciência linguística, consciência (meta)linguística; consciência metassintática; conhecimento explícito da língua (gramática)

resumo

O presente estudo, intitulado *Consciência sintática: contributo para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*, pretende verificar e descrever o nível de consciência sintática dos alunos do 1.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico, numa escola do distrito de Aveiro, no ano letivo 2011/2012.

Tendo por base essa finalidade, o enquadramento teórico encontra-se estruturado em dois capítulos. A primeira parte centra-se nas consciências linguística e metalinguística, uma vez que remetem para situações distintas de tratamento da linguagem. O prefixo *meta*-significa “para além de”. Neste sentido, a consciência metalinguística consiste numa reflexão sobre o uso da linguagem.

Na segunda parte, procedeu-se ao desenvolvimento de uma das componentes da consciência metalinguística, nomeadamente a consciência sintática, sobretudo no conceito e na aproximação que esta consciência detém em relação à leitura e à escrita.

A fim de dar resposta à problemática identificada no nosso estudo, concebeu-se a implementação de um projeto de intervenção didática, composto por quatro sessões, nas quais aplicámos testes. O estudo enquadra-se numa metodologia mista, a saber: quantitativa e qualitativa. A metodologia quantitativa permitiu a elaboração de tabelas e posteriormente de gráficos, com o intuito de quantificar, em percentagem, a realização das tarefas reveladoras do grau de consciência sintática dos alunos; numa fase ulterior, aplicou-se a metodologia qualitativa, com o objetivo de descrever e explicar esses valores.

Os resultados mostram que os alunos possuem uma consciência epissintática. Apenas um grupo muito pequeno de alunos tem consciência metasintática, quando se realizam as tarefas. O nível de desempenho dos alunos é diferente ao longo das três tarefas. A tarefa de manipulação foi aquela em que os alunos apresentaram menor dificuldade. Seguiu-se a tarefa de reconstituição, com 50 % de sucesso. A tarefa de supressão foi aquela em que os alunos verificaram maior dificuldade.

Deve primar-se pela reflexão e sensibilização em torno da temática da consciência sintática – em todas as componentes – ao serviço da educação. É necessário promover o desenvolvimento desta consciência junto dos alunos, uma vez que as crianças detentoras de uma consciência sintática desenvolvida apresentam melhores resultados nas diversas áreas do 1.º ano. Para além do mais, a Língua Portuguesa, nas vertentes da compreensão e da produção, abrange as restantes áreas.

keywords

portuguese language, linguistic awareness metalinguistic awareness; metasyntatic awareness; explicit knowledge of the language (gramatics)

abstract

The present study, entitled Syntactic awareness: contribution to 1. º Primary School, intends to verify and describe the syntactic awareness level of students from the 1.º year from the 1.º Basic Education Cycle, on a school from the Aveiro's district in the school year 2011/2012.

Based on this purpose, the theoretical framework is structured into two chapters. The first part focuses on the linguistic and metalinguistic awareness, since they refer to different situations of language processing. The prefix meta- means "beyond of". In this sense, the metalinguistic awareness consist on a reflection about the use of language.

In the second part, we proceeded to the development of one of the components from metalinguistic awareness, namely the syntactic awareness, mainly on the concept and on the approach that this awareness holds regarding to reading and writing.

In order to answer the problematic identified in our study, a didactic intervention project was implemented, consisting on four sessions, in which we applied tests. The study fit into a mixed methodology, namely: quantitative and qualitative. The quantitative methodology allowed the elaboration of tables and posteriorly, graphics in order to quantify in percentage the achievement of tasks that reveal the degree of students syntactic awareness; at a later stage, the qualitative methodology was applied, with the objective of describe and explain these values.

The results show that students have an epissyntactic awareness. Only a very small group of students have metasyntactic awareness, when performing the tasks. The students performance level is different across the three tasks. The manipulation task was the one in which students had less difficulty. This was followed by the reconstituting task, with 50% of success. The suppression task was the one in which students had greater difficulty.

Must excel up through reflection and sensibilization around the thematic of syntactic awareness - in all components – on the service of education. It is necessary to promote the development of this awareness among students, since children who hold a developed syntactic awareness present better results in the various areas of 1. Grade. Furthermore, the Portuguese Language, in the areas of comprehension and production, covers the remaining areas.

Índice

o Júri	1
agradecimentos	2
resumo	3
abstract.....	5
Índice de Gráficos	10
Índice de Tabelas	11
Lista de Siglas.....	12
Introdução	13
Capítulo I – Consciência Linguística	17
1.1.1 Introdução	17
1.1.2. Definição de consciência linguística	18
1.1.3 Etapas da consciência linguística	21
1.2 Da Consciência linguística à consciência metalinguística.....	25
1.2.1 Componentes da consciência metalinguística	28
1.2.2 Papel da consciência metalinguística.....	31
1.3. Síntese	35
Capítulo II – Da Consciência Sintática à Consciência Metassintática	37
2.1 Introdução	37
2.2 Estudos sobre a consciência metassintática.	38
2.3 Gramática (conhecimento explícito da língua) no ensino.....	43
2.4 Síntese	45
Capítulo III - Metodologia de Investigação.....	47
3.1 Introdução	47
3.2 Questões e objetivos de investigação	47
3.3 Participantes do estudo	49

3.4 Procedimento metodológico	53
3.5. Plano de intervenção	55
1.ª Sessão: Tarefa de reconstituição	56
2.ª Sessão: Tarefa de manipulação envolvendo substituição	56
3.ª Sessão: Tarefa de supressão	57
4.ª Sessão: Jogo de consolidação	57
3.6 Descrição das sessões	58
1.ª Sessão:	58
2.ª Sessão:	59
3.ª Sessão:	59
4.ª Sessão:	61
3.7 Instrumentos de recolha de dados	61
3.8 Técnica de análise de dados	62
Capítulo IV - Resultados e Discussão	69
4.1 Introdução	69
4.2 Apresentação e descrição dos resultados	69
4.3 Discussão dos resultados	80
Capítulo V – Conclusão	83
5.1 Introdução	83
5.2 Principais conclusões e considerações finais	83
5.3 Limitações do estudo	85
5.4 Perspetivas Futuras	86
Referências Bibliográficas	87
Anexos:	90
Anexo 1 - Inquérito “Ficha Bibliográfica”	90
Anexo 2 – Tarefa de reconstituição	92

Anexo 3 - Tarefa de manipulação envolvendo substituição.....	94
Anexo 4 - Tarefa de supressão	96
Anexo 5 - Jogo com o intuito de testar as seguintes tarefas sintáticas: manipulação, supressão e reconstituição.....	98

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Frequência de respostas: Frases Gramaticais/Agramaticais	69
Gráfico 2 - Frequência de respostas: Correção de Frases Agramaticais	71
Gráfico 3 - Frequência de respostas: Tarefa de Manipulação	73
Gráfico 4 - Frequência de respostas: Substituição da Variável Género e Número	75
Gráfico 5 - Frequência de respostas: Tarefa de Manipulação	76
Gráfico 6 - Frequência de respostas: Tarefa de Supressão	77

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Idade dos alunos da turma	49
Tabela 2 - Encarregado de Educação	51
Tabela 3 - Número de elementos do agregado familiar	51
Tabela 4 - Habilitações académicas dos Encarregados de Educação	51
Tabela 5 - Local onde os alunos estudam.....	52
Tabela 6 - Número de vezes que os alunos estudam.....	52
Tabela 7 - Ajuda familiar ao estudo.	52
Tabela 8 - Ilustração da cotação das respostas	63
Tabela 9 - Ilustração da cotação das respostas	63
Tabela 10 - Itens da tarefa de reconstituição e respetivas estruturas-alvo pretendidas.....	64
Tabela 11 - Ilustração da cotação das respostas	65
Tabela 12 - Ilustração da cotação das respostas	65
Tabela 13 - Itens da tarefa de manipulação e um exemplo de resposta	66
Tabela 14 - Ilustração da cotação das respostas	67
Tabela 15 - Itens da tarefa de supressão e respetivas estruturas-alvo pretendidas	67
Tabela 16 - Frequência das respostas dadas pelos alunos do 1º ano de escolaridade perante os itens gramaticais e agramaticais.....	70
Tabela 17 - Resposta dos alunos referentes às frases agramaticais.....	71
Tabela 18 - Percentagem do sucesso e insucesso de respostas para a tarefa de manipulação...	74
Tabela 19 - Substituição da variável género e número.....	75
Tabela 20 - Cotação das respostas dos alunos 5 e 6 na tarefa de manipulação.....	76
Tabela 21- Exemplos de respostas corretas e incorretas de alguns alunos	76
Tabela 22 - Frequência das respostas dadas pelas crianças perante os itens da tarefa	78
Tabela 23 - Exemplos de respostas de alguns alunos	79

Lista de Siglas

CEB- Ciclo do Ensino Básico

LM- Língua Materna

LE- Língua Estrangeira

CEL- Conhecimento Explícito da Língua

CNEB- Currículo Nacional do Ensino Básico.

Introdução

Hoje em dia a linguagem escrita e oral faz parte do sistema de comunicação humana, uma vez que constitui um poderoso instrumento civilizacional e assume um papel primordial na vida social. É através da linguagem que interagimos com os outros que compreendemos o que ouvimos, transmitimos ideias, opiniões, mensagens e expressamos os nossos sentimentos.

Analisando a linguagem numa perspectiva de ensino que se pretende construtiva, os alunos são encarados como participantes ativos e desse modo é crucial que dominem competências ao nível da escrita e da leitura. Assim é importante que a escola assuma um papel no desenvolvimento da consciência linguística e consciência metalinguística na criança, visto que os alunos não possuem essa visão. Por vezes os alunos conseguem identificar que o enunciado está incorreto, mas não têm uma capacidade de reflexão para proceder à correção do mesmo (Barbeiro, 1999).

A discussão destes aspetos despertou em mim, como professora estagiária no 1.º ciclo, um interesse crescente sobre a área da consciência metalinguística em especial da sintática o que, no final, conduziu ao tema deste trabalho: “A Consciência Sintática: contributo para o 1º Ciclo do Ensino Básico”. A adoção deste tema revelou-se no entanto um processo não linear, com vários momentos de indecisão, anexados à escassez de estudos realizados em Portugal sobre a consciência metalinguística, no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico, contrariamente ao que se verifica em países como no Reino Unido.

Com o objetivo de complementar e aprofundar os estudos nesta área assim como, verificar e analisar o nível de consciência sintática que os alunos possuem no 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico – CEB, direccionamos a nossa investigação no âmbito da reflexão sobre a língua e a forma como as crianças desde cedo a observam e analisam.

Ao longo da investigação bibliográfica e no decorrer da elaboração do quadro teórico de referência, foram surgindo algumas interrogações que ambicionámos responder com a realização deste trabalho, a saber:

- Qual o nível de consciência sintática dos alunos do 1.º ano do 1.º CEB?
- Os alunos têm consciência das regras sintáticas, no que respeita à manipulação de palavras, supressão e reconstituição de palavras?

- Os alunos têm o mesmo nível de desempenho nas diferentes tarefas sintáticas, ou seja, manipulação, reconstituição e supressão?
- Será que o fator idade tem implicações no desempenho das diferentes tarefas sintáticas, isto é, manipulação, reconstituição e supressão?

Com a finalidade de tornar mais coerente a investigação estabeleceram-se os seguintes objetivos para o nosso estudo:

- Analisar o nível de consciência sintática dos alunos do 1.º ano do 1.º CEB.
- Verificar a capacidade de execução de tarefas sintáticas, nomeadamente manipulação, reconstituição e supressão.
- Identificar e analisar as diferenças de desempenho na execução das diferentes tarefas sintáticas.
- Relacionar a variável idade com o desempenho das tarefas sintáticas.

Apesar de o estudo inicial se focar em questões ligadas à consciência linguística e à consciência metalinguística, assim como às suas componentes, é possível comprovar nas questões levantadas e nos objetivos formulados, que o ponto nuclear do nosso estudo assenta na consciência sintática, nomeadamente em alunos do 1.º CEB.

O presente trabalho está estruturado em cinco capítulos:

No capítulo 1 abordar-se-á o conceito de consciência linguística, clarificando-o, visto tratar-se de um termo ambíguo e com várias designações, como por exemplo: consciência linguística, *language awareness* e *Sprachbewußtsein*. Abordar-se-ão ainda os vários domínios da *language awareness* definidos por James e Garret (1991) através de cinco dimensões.

Este capítulo contempla ainda a questão da reflexão sobre a linguagem e clarificados os conceitos de consciência linguística e metalinguística.

Por fim, serão ainda focadas e analisadas as componentes da consciência metalinguística.

No capítulo 2 apresentar-se-á de forma mais exaustiva uma das componentes metalinguísticas, a consciência sintática, sendo esta o foco do nosso estudo. Uma vez que a

consciência sintática se refere à capacidade que um indivíduo detém na análise de uma frase agramatical e sua correção, consideramos também importante, abordar o conhecimento explícito da língua, pois nesta fase inicial as crianças apenas detém um conhecimento intuitivo da gramática.

Depois da aproximação dos conceitos cruciais para este estudo e da elaboração do quadro teórico de referência, **no capítulo 3** trabalharemos no sentido de avançarmos com a metodologia de estudo, nomeadamente na caracterização da turma e do plano metodológico. Este plano de intervenção didática composto por 4 sessões desenvolvidas em contexto escolar, mais concretamente na sala de aula, tiveram como instrumento de recolha de dados, testes de consciência sintática que julgámos serem os mais adequados para o nosso estudo.

No capítulo 4 será apresentada a análise e discussão dos resultados do nosso estudo, procurando ainda responder às questões que inicialmente emergiram e que serviram de base para esta investigação.

As conclusões a que chegámos, encontrar-se-ão no **capítulo 5** e permitir-nos-ão refletir, quer acerca do nível de consciência sintática que os alunos do 1.º ano do 1.º CEB detém, quer sobre as limitações e perspetivas futuras a desenvolver noutros estudos relacionados com esta temática.

Capítulo I – Consciência Linguística

1.1.1 Introdução

“As línguas são infinitas e a infância finita. No percurso conducente a falantes de uma língua, as crianças não podem limitar-se a memorizar, têm que mergulhar no desconhecido linguístico e operar generalizações para o mundo infinito das frases jamais proferidas.”

(Pinker, citado por Sim-Sim 1998, p.145)

A afirmação de Pinker permite-nos entender que o reconhecimento e a produção das palavras que integram o léxico de uma língua não são, por si só, suficientes. Torna-se, pois, necessária uma organização que permita a estruturação em frase, a fim de se atingir o domínio de qualquer língua.

Sendo o Homem um comunicador por natureza, as línguas detêm um papel determinante na formação do cidadão, na medida em que fazem transparecer uma dimensão comunicativa e funcional; são, além disso, veículo de culturas, histórias, marca de identidade de um povo, formas de ser e de estar na sociedade e no mundo: “[...] a riqueza do património cultural europeu é indissociável da sua diversidade linguística. Ela constitui um laço de união entre os povos de comunidades nacionais e regionais diferentes, permitindo-lhes participar na vida social, cultural, empresarial e política” (Europeias 1995, p.13).

Desde cedo, adquirimos espontaneamente a língua da comunidade em que estamos inseridos, sendo esta uma característica da nossa espécie biológica. Contudo, não temos consciência da complexidade subjacente à associação entre o som e o significado, pela qual é possível reconhecer-se as unidades e os subsistemas fonológico, morfológico, lexical, sintático, semântico e pragmático. Ao crescer, o indivíduo desenvolve a consciência linguística no sentido de um conhecimento cada vez mais explícito; este, por sua vez, leva a uma reorganização interna do conhecimento anterior, tornando-o cada vez mais coerente e acessível ao falante (Sim-Sim, 1998).

Ao nosso estudo interessa, fundamentalmente, a componente sintática (sintaxe). Inicialmente focar-nos-emos em clarificar o conceito de consciência linguística, visando a sua melhor compreensão, de acordo com a perspetiva de alguns autores, nomeadamente

Sim-Sim (1998), Barbeiro (1991), Duarte (2010), James e Garrett (1991), Ançã e Alegre (2003).

Falaremos ainda sobre as etapas e as componentes da consciência (meta-)linguística, assim como o papel e a importância desta no ensino. De seguida, tendo por base os estudos de vários autores, nomeadamente James e Garrett (1991), Gombert (1990) e dada a sua importância para o estudo a realizar com os alunos do 1.º CEB, nomeadamente do 1.º ano de escolaridade, abordaremos a consciência sintática procurando definir o seu conceito.

Por fim, refletiremos sobre o estudo da gramática (conhecimento explícito da língua), uma vez que se defende a ideia de que existem vários tipos de conhecimento da gramática. Neste trabalho, serão apenas focados: a implícita, que é utilizada pelo indivíduo para falar (ainda que inconscientemente); e a explícita, que engloba o conhecimento das regras e a explicação dos fenómenos linguísticos.

1.1.2. Definição de consciência linguística

Utiliza-se a linguagem para estruturar o pensamento e para comunicar. É através desta capacidade que verificamos se uma frase está ou não correta, que encontramos sinónimos, que compreendemos as anedotas. Esta capacidade “exige a manipulação consciente da língua fora do contexto comunicativo e é servida por processos cognitivos de nível superior, nomeadamente a consciência e o controlo do conhecimento” (Sim-Sim 1998, p. 215), podendo assim, ser definida como *consciência linguística*.

Ora, este tipo de consciência tem sido alvo de diversas investigações e citações em várias áreas, nomeadamente na linguística, na didática, na psicolinguística e em contextos pedagógicos e académicos – o que denota a sua importância.

De acordo com Ançã e Alegre (2003), este tipo de consciência constitui um “fenómeno muito vasto, característico dos falantes e aprendentes de uma língua, e consiste na capacidade que estes têm de refletir sobre a língua (Língua materna - LM ou Língua estrangeira - LE) e de verbalizar essa reflexão.” (p. 31).

Uma vez que se trata de um fenómeno muito vasto, torna-se essencial clarificar a noção de consciência linguística e analisarmos o seu papel no âmbito do Ensino Básico. Começaremos por definir os termos e expressões equivalentes em diferentes línguas que, ao longo das décadas têm surgido nos estudos sobre esta temática. O aparecimento destes

termos e expressões revela o “interesse generalizado pela dimensão cognitiva da aprendizagem e é revelador do aprofundamento da questão da consciencialização em vários domínios” (Ançã e Alegre, 2003, p. 32).

Existem várias denominações para consciência linguística, nomeadamente no Reino Unido, onde se utilizam expressões como *language awareness*, *awareness of language*, *consciousness-raising*, *metalinguistic awareness* ou *metalinguistic consciousness*. Em França, por sua vez, as expressões utilizadas para este efeito são *éveil aux langues*, *éveil aux langues* ou *prise de conscience langagière*.

O conceito de *language awareness* no Reino Unido surgiu nos anos 80. Emergiu com o intuito de colmatar a iliteracia e os resultados negativos referentes às LM e LE, que se verificavam nos alunos das escolas primárias e secundárias britânicas (Ançã e Alegre, 2003, p. 32; James e Garrett, 1991, p. 4).

Hawkins foi um dos pioneiros nas tentativas de solucionar esta problemática, através do desenvolvimento da *language awareness* e de uma ligação mais estreita entre as LM e LE estudadas, visto que na década de 70 não existia ainda uma aprendizagem coerente das diferentes línguas em contexto escolar (Hawkins, 1999).

A definição de *language awareness* apresentada pela *National Council for Language in Education* que permitiu a divulgação do conceito foi considerada vaga: “*Language Awareness is a person’s sensitivity to and conscious awareness of the nature of language and its role in human life*” (Donmall citado por James and Garrett, 1991, p. 4). Contudo, mais tarde, o grupo acrescentaria que a definição da *Language Awareness* nas escolas, necessitaria que o conhecimento e habilidades dos alunos se tornassem explícitos e conscientes, tendo por base a experiência dos mesmos com a linguagem, com a observação e com a análise intencional no seu ambiente imediato e de uma forma mais abrangente, no mundo (Alegre, 2000).

Refira-se que o interesse pelas questões da língua e a forma como a utilizamos suscitou interesse por parte de outros autores. Nos anos 80, James e Garrett, tendo por base os trabalhos de Hawkins e os estudos desenvolvidos por Donmall, procuraram caracterizar a *language awareness* através de dimensões próprias que os autores consideram ser os seus domínios. Estes serão explicitados no capítulo 1, no item 1.1.3 – “Etapas da consciência linguística”.

No contexto alemão, o conceito também deu origem a várias interpretações e publicações. Este facto justifica-se pelo interesse que a Alemanha evidenciou relativamente ao ensino da língua e à reflexão sobre ela (Alegre, 2000). Podemos, assim, considerar que a consciência linguística é uma forma de alargar a outras competências o objetivo do ensino, através da reflexão sobre a língua.

Wolf (1993) por sua vez, define *Sprachbewußtsein* como a capacidade de compreender, perceber a estrutura e os processos psicológicos do uso da linguagem e funções desta na interação e na capacidade de refletir: “*die Fähigkeit verstanden werden, die Struktur von Sprache, die psychologischen Prozesse der Sprachbenutzung und die Funktionen von Sprache in der Interaktion bewußt wahrnehmen und reflektieren zu können*” (Wolf, 1993 citado por Alegre, 2000).

Hecht (1994) caracteriza a *Sprachbewußtsein* como um “objetivo de ensino” caracterizado pela consciência alargada que o aprendente obtém do fenómeno língua por meio da análise contrastiva entre a LM e a LE. Este termo alemão é constituído por dois níveis fundamentais: um primeiro que se centra na reflexão sobre a língua e no conhecimento de tipo declarativo; e num segundo nível, o aprendente necessita de ter um conhecimento processual, isto é, deve revelar uma certa autonomia e sensibilidade para a aprendizagem da língua. (Hecht, 1994 citado por Alegre 2000)

Em Portugal, as questões referentes à consciência linguística foram, igualmente, alvo de atenção por parte de vários autores Ançã & Alegre (2003); Barbeiro (1999); Sim-Sim, (1998), que têm vindo a debruçar-se sobre o domínio cognitivo da consciência linguística, no âmbito da didática da LM e da LE.

Para Alegre (2000) e para Ançã e Alegre (2003) a consciência linguística é um “fenómeno muito vasto, característico dos falantes e aprendentes de uma língua, e consiste na capacidade que eles têm de refletir sobre a língua (LM ou LE) e de verbalizar essa reflexão” (p. 2). Estas autoras definem a consciência linguística como um processo (capacidade de refletir) e como um resultado (capacidade de recorrer ao conhecimento linguístico). O grau de consciência linguística varia consoante o grau de ensino e nível etário (por exemplo, o grau de consciência linguística de uma criança é diferente do de um adulto).

Consideramos que o conceito assume extrema importância, visto que a reflexão do indivíduo sobre a língua, bem como a compreensão das regras gramaticais e do

funcionamento da mesma, são capacidades fundamentais para a interação do indivíduo na sociedade. No âmbito do nosso trabalho e tendo por base os referidos autores, apoiamo-nos na seguinte definição de consciência linguística: “capacidade de manipulação consciente da língua fora do contexto comunicativo e é servida por processos cognitivos de nível superior, nomeadamente a consciência e o controlo do conhecimento” (Sim-Sim, 1998, p. 215). Esta capacidade é crucial para a aprendizagem escolar, particularmente na leitura e na escrita, pois estas exigem o funcionamento da consciência linguística da criança:

“O desenvolvimento da consciência linguística é fundamental, pois “ constitui um fator decisivo no processo de aquisição da linguagem, quer em termos de desenvolvimento da linguagem oral, quer em termos de apropriação da linguagem escrita” (Ramos, 2011, p. 21).

1.1.3 Etapas da consciência linguística

A aquisição da consciência linguística no sujeito é uma questão complexa. Não se tem conhecimento do momento exato em que surge, pois a delimitação do conceito varia de autor para autor.

Duarte (2010) menciona que as investigações realizadas ao longo dos últimos trinta anos têm demonstrado a importância da consciência linguística no contexto educacional e na intervenção terapêutica. A importância da investigação em torno do conceito de consciência linguística levou a que muitos autores discutissem o conceito.

James e Garrett (1991), dada a abrangência do conceito, caracterizaram a *language awareness* através de dimensões próprias. Os autores delimitam cinco domínios que compõem a *Language awareness*: são eles o *affective domain* (domínio afetivo), *social domain* (domínio social), *power domain* (domínio do poder), *cognitive domain* (domínio cognitivo) e *performance domain* (domínio do desempenho).

O domínio afetivo diz respeito ao desenvolvimento de atitudes de sensibilização para a língua, tais como a curiosidade, a motivação e o interesse que determinam o sucesso ou o insucesso na aprendizagem da mesma. Podemos afirmar que este domínio aproxima o sujeito à língua à aprendizagem, tornando-a mais motivadora e desafiante.

No que respeita ao domínio social, é importante referir que a harmonização social baseada na compreensão da diversidade linguística, está relacionada com o uso das línguas

em sociedade, enquanto instrumento crucial no processo de socialização. Neste sentido, a língua assume um papel preponderante na afirmação do sujeito enquanto cidadão, ao nível das relações interpessoais, no modo como se expressa e entende o mundo que o rodeia.

O domínio do poder tem como base a linguagem como instrumento de manipulação. Por outras palavras, relaciona-se com a manipulação do discurso e, em paralelo, com o controlo que o indivíduo pode exercer sobre a língua e sobre a aprendizagem da mesma. Quanto mais poder linguístico tiver, ou seja, quanto mais conhecimentos linguísticos um indivíduo possuir, mais capacidade para influenciar terá em relação ao outro.

Relativamente ao domínio cognitivo, este é essencial para o nosso estudo, uma vez que o desenvolvimento da consciência metalinguística implica a estimulação da capacidade de refletir analiticamente sobre diferentes aspetos da linguagem – ultrapassa, assim, o estudo das regras e das formas. É neste espaço que se estabelece a relação entre a linguagem e o pensamento, porquanto este domínio diz respeito ao conhecimento, aprendizagem e reflexão sobre as línguas, estando ainda associado ao ensino. Os alunos que habitualmente falam e discutem aspetos sobre a língua apresentam níveis cognitivamente superiores (James e Garrett, 1991).

Por último, o domínio do desempenho relaciona-se com a língua no que concerne à utilização prática ou não, visto existir uma relação entre a prática linguística, a capacidade analítica e a adoção de diferentes estratégias comunicativas.

Os estudos apresentados por Gombert (1990) baseiam-se no modelo de Karmiloff-Smith, que critica as explicações do desenvolvimento, como principal fator de impulso, na tentativa da criança em superar os erros que comete. Um dos seus objetivos é superar as dicotomias clássicas: implícito/explicito, processual/declarativo, inconsciente/consciente, que considera insuficientes para dar conta da complexidade dos processos que conduzem ao acesso consciente.

Assim, Gombert (1990) propôs quatro fases de desenvolvimento metalinguístico, tendo as duas primeiras um carácter vinculativo. A primeira fase corresponde à aquisição das primeiras habilidades linguísticas; a segunda, à aquisição do domínio epilinguístico; a terceira, à aquisição do domínio metalinguístico; e a quarta (e última) fase, à automatização dos metaprocessos.

De uma forma mais pormenorizada, a primeira fase é idêntica à do modelo de Karmiloff-Smith, em que a utilização das formas linguísticas da criança, nomeadamente o

nível de produção e de compreensão, se aproximam do patamar dos adultos. Na compreensão, como na produção, o conhecimento tácito utilizado pela criança é, a este nível, sempre de natureza processual. A dicotomia declarativo/processual não tem relevância nesta fase (Gombert, 1990, p. 243).

A criança armazena na memória a configuração do som, que provavelmente inclui um conjunto de formas linguísticas e significados coexistentes, com frequência, num pequeno seguimento da cadeia da fala.

No que respeita à segunda fase, a aquisição do domínio epilinguístico corresponde a uma organização dos conhecimentos implícitos reunidos na primeira fase. Assim, ao longo desta fase, ocorre o controlo da organização interna dos conhecimentos adquiridos, assim como a articulação com os outros novos saberes.

A deteção da agramaticalidade pode ser estabelecida na dependência de dois fatores: A criança pode ser alertada pelo enunciado da dissonância; esta não é absoluta, mas relativa ao contexto de comunicação. O processo de controlo consiste na dependência dos contextos encontrados pela criança com antecedência, e particularmente a dos contextos em que a situação atual é funcionalmente assimilada. A criança tem a possibilidade de ativar uma representação, uma vez que revela incapacidade para entender o enunciado percebido, o que equivale a uma impossibilidade de encontrar uma organização na memória (Gombert, 1990, p. 246).

Com o estabelecimento de um sistema de regras para a utilização da forma linguística em questão, a criança adquire gradualmente, durante esta fase, o conhecimento que utiliza, e que pode por sua vez ser utilizado como referência quando o contexto atual é desconhecido. Assim, afirmamos que a formulação de uma constante referência pragmática para cada forma linguística é a principal característica da segunda fase deste modelo. A saber, esta estabilidade é o fim da segunda fase.

No entanto, o sistema de regras elaboradas não é automático, na medida em que não pode ocorrer como resultado de um esforço que, sendo metacognitivo, ocorre apenas quando necessário. O controlo epilinguístico é estável e eficaz na gestão das trocas verbais diárias, pelo que novos incentivos externos são necessários para este controlo.

Na terceira fase, a aquisição do domínio metalinguístico está relacionada com a necessidade do controlo intencional: obtém-se uma certa estabilidade e posteriormente questiona-se a mesma, de forma a experimentar novos tratamentos linguísticos; por fim,

remete-se para o controlo da estabilidade adquirida. Na verdade, o domínio da leitura e da escrita exige a consciência e o domínio deliberado da linguagem. Ora, num trabalho cognitivo consciente, a distinção entre o conhecimento declarativo e o conhecimento processual torna-se significativo, pois é importante conhecer as regras que regem a organização, assim como a aprender a controlar esse processo (estabilidade adquirida) (Gombert, 1990).

A última fase, designada de automatização dos metaprocessos, refere que a operação que envolve “meta” é cognitivamente muito rara, uma vez que nem sempre é possível controlar de forma consciente os tratamentos linguísticos, facto que se deve em grande parte aos processos metalinguísticos: “Il est evidente que le fonctionnement «méta» est cognitivement très coûteux et nous savons que nous ne contrôlons pas toujours consciemment nos traitements linguistiques – cela est, en grande partie, lié à l’automatisation des processus métalinguistiques (i.e., les métaprocessus)” (Gombert, 1990, p. 248).

Todavia, a utilização do processo “meta” tem lugar quando a atividade encontra um obstáculo ou quando o sujeito decide dar atenção especial à tarefa a cumprir. Ora, existem dois tipos de processos automáticos: os epiprocessos e os processos automatizados, onde o trabalho cognitivo é operado inconscientemente. Porém, no caso dos processos automatizados, este pode ser substituído por metaprocessos se um obstáculo impedir o processamento automático do tratamento linguístico. O epiprocessus refere-se “processus inaccessibles à la conscience, manifestes dans les activités épilinguistiques” (Gombert, 1990, p. 27).

Para alcançar um objetivo, o indivíduo utiliza a consciência, que inicialmente é um conhecimento implícito, tornando-se depois explícito. Neste sentido, o primeiro é claramente um pré-requisito do segundo, aspeto que se justifica pela existência de um deslocamento vertical entre o controlo epilinguístico inicial e o controlo metalinguístico tardio, daí a distinção entre “epi” e “meta”.

Na verdade, o índice de consciência é normalmente baixo por parte do sujeito. Por um lado, a verbalização não é suficiente para estabelecer a consciência, e, por outro, a possibilidade de uma posterior reconstrução de uma abordagem plausível só é possível depois de um tratamento realizado inconscientemente.

No entanto, a definição de consciência linguística e de consciência metalinguística não é igual para todos os autores, o que evidencia que “o aparecimento destes conceitos denota interesse generalizado pela dimensão cognitiva da aprendizagem e é revelador do aprofundamento da questão da consciencialização em vários domínios” (Ançã e Alegre, 2003, p. 3).

Porém, torna-se crucial analisar etimologicamente o prefixo grego que, por vezes, antecede o termo linguístico. *Meta* designa algo que “está para além de”, ou seja, que transcende a linguística. Assim, a consciência metalinguística remete para um processo intensificado em termos cognitivos, nomeadamente na análise, utilização, reflexão e correção da língua.

No subcapítulo que se segue irá ser evidenciada a distinção entre ambos os conceitos.

1.2 Da Consciência linguística à consciência metalinguística.

A comunicação verbal é universal e demonstra que o homem comunica através da linguagem. A compreensão e a produção são as duas componentes mais importantes da informação verbal. O sistema adquirido espontânea e naturalmente identifica o sujeito com uma comunidade linguística, pois constitui a língua materna de um indivíduo.

A língua materna, na sua vertente oral, é a que é adquirida desde a infância. A criança, quando nasce, não sabe falar; porém, através de estímulos e tendo por base a interação social adquire o conhecimento linguístico da sociedade em que está inserida. Este desenvolvimento vai permitir que a criança compreenda o que é transmitido e encontre soluções perante o que lhe é confrontado.

Torna-se, por isso, necessário referir que o conhecimento da linguagem por parte da criança é primeiramente intuitivo, e numa fase posterior tende a tornar-se consciente e explícito, através do processo cognitivo superior que está na base da análise, reflexão e descrição da língua.

O grau de consciência e controlo do conhecimento linguístico está na origem de alguma confusão, sobretudo na utilização indiscriminada de termos como consciência linguística, metalinguagem e conhecimento – que ao longo dos últimos anos têm sido vistos como sinónimos, tal como referimos no final do subcapítulo anterior.

A presença de vários níveis de consciência relativamente ao objeto linguístico permite-nos distinguir dois níveis de apreensão cognitiva do objeto linguístico ou

consciência: a consciência linguística (*language awareness*) e a consciência metalinguística (*metalinguistic consciousness*).

Titone (1988) distingue estes dois níveis de apreensão cognitiva do objeto linguístico ou consciência como a consciência linguística (*language awareness*) e consciência metalinguística (*metalinguistic consciousness*). No que diz respeito ao primeiro, define-o como um conhecimento implícito. Por outras palavras, é um controlo espontâneo das operações linguísticas, onde existe apenas o conhecimento implícito, ou seja, onde se detém um reconhecimento intuitivo das formas e padrões linguísticos.

Ainda na mesma linha de pensamento, Sim-Sim (1998) refere três níveis de apreensão cognitiva do objeto linguístico, a saber: o primeiro nível de conhecimento da linguagem detetável na criança (definido por Titone como *language awareness*) determina-se pelo uso espontâneo e pelo domínio implícito e inconsciente das regras que estabelecem a língua materna do falante. Nesta fase, a criança usa a língua automaticamente para comunicar, não estando consciente do discurso que produz. Já Gombert (1990) adota a designação de epilinguística para caracterizar este primeiro nível de atividade por parte da criança.

O mesmo autor refere que é possível aplicar o conceito de competência linguística ao conhecimento inconsciente, que, sendo implícito, permite ao indivíduo falar sem a necessidade de explicitar as regras da língua. O elemento delimitador para definir o conceito de metalinguístico é constituído pelo termo *consciência*. Existe uma distinção entre tratar a linguagem com adequada compreensão e produção, e adotar uma atitude reflexiva de objetos de linguagem e de manipulação (Barbeiro, 1999).

Num segundo momento, o falante demonstra consciência das propriedades da língua materna. Torna-se capaz de se distanciar e de manipular a língua fora do contexto comunicativo, passando da fase anterior para um nível de consciência linguística que lhe permite refletir sobre algumas propriedades formais da língua, julgar a aceitabilidade dos enunciados e respetiva correção.

Finalmente, surge o conhecimento deliberado, refletido, explícito e sistematizado da língua: o conhecimento metalinguístico. Trata-se de um conhecimento totalmente consciente, em que o sujeito controla deliberadamente a utilização das regras estruturais da língua (Sim-Sim, 1998). Por outras palavras, a consciência metalinguística define-se como

“a capacidade para refletir acerca da natureza e das funções da linguagem” (Pratt e Grieve, 1984, cit. por Barbeiro, 1999, p.19).

Segundo Titone (1988), a *metalinguistic consciousness* está num nível mais elaborado. Define-se como um conhecimento formal, abstrato e explícito nas operações linguísticas. Assim, implica que o sujeito detenha um controlo deliberado dos atos da linguagem.

O recurso ao controlo da consciência metalinguística surge em situações com maior grau de requisito, mormente perante a dificuldade na escolha de regras ou palavras em momentos de interação. Deste modo, “a tomada de consciência torna-se necessária e é ativada quando os processos automáticos deixam de dar resposta a condições comunicativas concretas ou às necessidades expressivas do sujeito” (Titone, 1988, p.67).

No estudo de Barbeiro (1999), define-se a consciência metalinguística como a “reflexão ou o controlo deliberado, incidindo estes processos cognitivos sobre a linguagem (sobre as suas unidades ou sobre as relações em que é interveniente), com vista a uma tomada de decisão e consequente operação no âmbito do processo de escrita” (p. 25).

As capacidades metalinguísticas surgem na criança após um razoável domínio do conhecimento e uso da linguagem em contexto comunicativo. Importa mencionar que os graus de consciência, análise, explicitação e sistematização, são atingidos em cada momento do crescimento linguístico do sujeito, sendo ainda possível afirmar que a criança é capaz de obter a consciência dos aspetos da língua materna entretanto adquiridos, sendo todavia incapaz de ter consciência dos aspetos ainda não adquiridos.

Assim, podemos sustentar, tendo por base Sim-Sim (1998), que o conhecimento metalinguístico evolui à medida que a criança cresce linguisticamente, e que em qualquer domínio da linguagem, a compreensão e a produção antecipam a consciencialização. O desenvolvimento da consciência linguística exige uma prática especial, para além da experiência das chamadas atividades primárias da língua. No entanto, as opiniões divergem quanto à altura do aparecimento da consciência metalinguística.

É imperioso focar – de entre o que abordamos neste ponto – que a consciência metalinguística é uma capacidade que se desenvolve numa fase ulterior à consciência linguística. Deste modo, a consciência metalinguística surge na criança quando a mesma detém um conhecimento e uso da linguagem em situações de comunicação. Por outras palavras, é crucial referirmos que a criança só é capaz de ter consciência linguística quando

já possui uma base sobre o que adquiriu. Portanto, durante o processo de aprendizagem da língua, a criança não tem a noção dos aspetos que ainda estão a ser assimilados e nem tão-pouco tem consciência dos conhecimentos que ainda não adquiriu.

1.2.1 Componentes da consciência metalinguística

Na sociedade em que o indivíduo se insere, é importante dominar-se as regras estruturais da língua da comunidade, assim como ser-se capaz de as aplicar em contextos específicos.

Gombert (1990), partindo do conceito de metalinguagem ou atividade metalinguística como atividade de reflexão sobre a linguagem e a sua utilização, destaca no conceito de metalinguística uma dimensão linguística (isto é, de reflexão sobre a língua) e uma dimensão cognitiva, baseada no controlo deliberado da mesma. Daí a consciência metalinguística ser compreendida como a capacidade do indivíduo planificar e alterar os seus processos de tratamento da linguagem em produção e em compreensão (Gombert, 1990). Este autor analisou o desenvolvimento da consciência metalinguística nas crianças – nas diversas componentes, nomeadamente metafonológica, metalexical, metassemântica, metapragmática e metatextual (Ançã e Alegre, 2003).

Relativamente a esta consciência, Barbeiro (1999) refere que estes aspetos têm influência na aprendizagem da leitura nas crianças, uma vez que a aquisição da língua materna implica a apreensão de regras específicas. Por outras palavras, quanto à forma as regras adquiridas dizem respeito aos sons e respetivas combinações (fonologia), à formação e estrutura interna das palavras (morfologia), e à organização das palavras em frase (sintaxe). As regras referentes ao conteúdo (semântica) estão ligadas ao significado das palavras, e, por sua vez, as regras do uso (pragmática) visam a adequação ao contexto de comunicação.

Mais especificamente, a competência metafonológica remete para a identificação das componentes fonológicas das unidades linguísticas e para a análise das palavras da linguagem oral, segundo as diferentes unidades sonoras que a compõem. Podemos afirmar que “a capacidade de escrever as palavras de forma ortograficamente correta está relacionada com a consciência da estrutura morfofonológica da palavra” (Barbeiro, 1999).

Já Gombert (1990) refere-se à capacidade de identificar os componentes fonológicos das unidades linguísticas e de manipulá-los deliberadamente.

Segundo Duarte (2008), entre o nível de consciência fonológica e a aprendizagem da leitura existe uma relação bastante intensa, pois se a criança entre os quatro/cinco anos desenvolveu a consciência dos principais constituintes da sílaba (rima), manifesta mais facilidade na soletração e na leitura.

Nos estudos de Barbeiro (1999), o papel da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e da escrita também é evidenciado. A criança tem a necessidade de encontrar um princípio que lhe permita ultrapassar as limitações de uma estratégia de reconhecimento global da palavra, perante o aumento de vocabulário envolvido na leitura.

Relativamente à componente metalexical, esta permite ao indivíduo isolar a palavra e identificá-la como um elemento do léxico. Possibilita ainda fazer um esforço no sentido de tentar aceder intencionalmente ao léxico interno.

Segundo Duarte (2008), alguns estudos evidenciam o grande desenvolvimento lexical que a criança possui com apenas um ano de idade. O aparecimento da primeira palavra constitui um aspeto importante no respetivo desenvolvimento lexical, pois as palavras estão associadas a conceitos; a aquisição das mesmas é realizada através do contexto, o que permite afirmar que as primeiras palavras estão relacionadas com o contexto em que a criança está envolvida (Sim-Sim, 1998).

O desenvolvimento lexical diz respeito à aquisição de novos vocábulos e significados, assim como ao estabelecimento das redes de relação entre eles. Segundo Gombert (1990), a componente metalexical corresponde à possibilidade de isolar a palavra e identificá-la como uma parte do dicionário, e, por outro lado, aceder intencionalmente ao léxico interno.

A competência metassemântica identifica-se com a capacidade de reconhecer os sistemas da língua como um código convencional e arbitrário, assim como de manipular palavras ou os elementos significantes de dimensão superior à palavra, sem alterar o significado (Gombert, 1990). Deste modo, “por controlo semântico, ou consciência semântica, queremos significar o conhecimento consciente das realizações e interpretações de significado que palavras ou frases podem conter” (Sim-Sim, 1998, p. 236).

Refira-se, ainda, que no que concerne ao desenvolvimento da consciência sintática, importa referir que a presenciamos nas crianças quando é pedido o esclarecimento sobre o

significado da palavra ouvida. Todavia, a criança tem de ser autónoma e conscientemente capaz de distanciar a palavra do que esta realmente representa, e de identificar sinónimos e de compreender metáforas, uma vez que é importante que a criança separe o real da representação linguística. De acordo com Sim-Sim (1998), a consciência semântica inclui “a compreensão e produção de duplos sentidos, a deteção de anomalias, o uso de metáforas, a manipulação de sinónimos, a construção de paráfrases, o processo de definição verbal e até a criação de situações de humor verbal” (p. 236).

Relativamente à competência metapragmática, podemos asseverar que está diretamente relacionada com a capacidade de representar, organizar e regular os próprios usos do discurso. Neste caso, o indivíduo necessita de partir do texto e relacioná-lo com os conhecimentos que possui do universo de referência, ou seja, necessita de organizar o discurso de forma a obter uma mensagem adequada à situação. Assim, podemos afirmar que a consciência metapragmática permite saber quando é que há compreensão por parte do indivíduo, identificando se a produção se enquadra na situação; e, caso não haja compreensão, efetuar os ajustamentos necessários (Gombert, 1986, p. 18).

Diz-nos Barbeiro (1999) que esta consciência é importante na componente da leitura, pois “o sujeito tem de dominar as relações entre a informação dada no texto, o que pode envolver unidades com dimensão superior à frase, e o universo em que essa informação ganha sentido. Para chegar à compreensão textual, tem de partir dos contextos descritos, ou de os recriar, representar, a partir de alguns indicadores, e relacioná-los com os conhecimentos que possui do universo de referência em causa” (p. 55).

Tendo por base esta consciência, as crianças, aquando da entrada na escola, são capazes de julgar determinados enunciados como apropriados ou não, segundo uma determinada situação ou objetivo. A consciência metapragmática corresponde a uma habilidade metalinguística especial, que inclui a capacidade de representar e regular o emprego do discurso: “correspondre aux activités metalinguistiques qui portent sur les aspects pragmatiques du langage, aspects qui, selon Bates elle-même, regroupent l'ensemble des "règles indicielles qui relient une forme linguistique à un contexte donné” (Gombert, 1990, p. 26).

No que respeita à competência metatextual, esta define-se pelas operações que envolvem o controlo deliberado, tanto a nível da compreensão como da produção, e o arranjo dos enunciados em unidades mais extensas. Segundo Duarte (2008), os leitores

utilizam o conhecimento estrutural que têm para processar um texto. Ora, nos estudos teóricos de Barbeiro (1999), afirma-se que a capacidade de distinguir um texto do que não é um texto se manifesta aos cinco anos de idade. Porém, a tomada de consciência da organização da estrutura textual recorre a um conhecimento abstrato (que envolve em fase posterior) e que apresenta uma distinção individual quanto ao desenvolvimento. O conhecimento dos requisitos de coerência textual, através de um juízo relativo à integração de frases específicas num texto subordinado a um determinado tema, relaciona-se com a capacidade de construção de um texto coerente.

Todavia, esta componente da consciência metalinguística não tem aparecido isoladamente em desenvolvimentos teóricos. Ora, segundo (Gombert, 1990), para além da assimilação do domínio metapragmático, existem outros dois fatores que contribuíram para esta afirmação: “1- la maîtrise du texte est le plus souvent envisagée dans une perspective d'étude de l'écrit. 2- en ce qui concerne le langage oral, la production de texte est largement délaissée, la plupart des études concernant donc la compréhension de textes oraux et sont rapportées au domaine générale de la métacompréhension” (p. 160).

Por último, a competência metassintática consiste na possibilidade de raciocinar conscientemente sobre os aspetos da língua, e verificar de forma ponderada o uso das regras de gramática; por outras palavras, é a capacidade de refletir e manipular a estrutura gramatical dos enunciados, estando associada à forma como as palavras se organizam nas frases, com o intuito de obter enunciados corretos. A sintaxe está diretamente relacionada com o carácter articulatório da linguagem humana; esta é constituída por um número limitado de unidades que permitem construir, a partir de diferentes combinações, um número infinito de mensagens (Duarte, 2008)

Acrescente-se que esta competência será mais bem explicitada no capítulo 2 - Consciência sintática (metassintática), no *item* 2.1. – “ Estudos sobre a consciência metasintática”. Servirá como suporte teórico para o estudo com crianças do 1.º CEB, nomeadamente com alunos do 1.º ano de escolaridade.

1.2.2 Papel da consciência metalinguística.

Como já foi referido o desenvolvimento da linguagem é a capacidade humana para naturalmente e sem esforço nos apropriarmos do sistema linguístico da sociedade em que

estamos inseridos. A aquisição espontânea da língua não necessita de nenhum mecanismo de ensino formal. Porém, a consciência metalinguística, como já referimos, requer uma reflexão sobre a língua, pelo que a consciência linguística evolui à medida que a criança cresce linguisticamente.

O desenvolvimento desta consciência constitui um objetivo do ensino, uma vez que permite melhorar as competências linguística e metalinguística. Segundo Barbeiro (1999), a consciência metalinguística é vista “fundamentalmente como um produto da aprendizagem escolar, nomeadamente do domínio da leitura e da escrita”, assim como é “considerada como exercendo influência nas outras capacidades metacognitivas” (p. 49).

No entanto, a altura em que surge a consciência metalinguística é alvo de vários estudos, nomeadamente Tunner e Herriman, citados por Barbeiro (1999). Estes delimitam o aparecimento da mesma em três fases: na primeira, a consciência metalinguística emerge desde o início da aquisição da linguagem; a segunda perspetiva refere que a consciência metalinguística ocorre apenas aquando da entrada na escola; Por último, a terceira indica que o aparecimento desta consciência se observa depois da criança estar inserida na escola.

Com base nas perspetivas dos autores referidos anteriormente, os quais estudaram a consciência metalinguística e a aprendizagem, defende-se que tanto a consciência relativa à linguagem como a consciência linguística resultam da aprendizagem escolar. Por outras palavras, esta é considerada com uma influência nas capacidades metacognitivas, na aprendizagem escolar, mais concretamente na aquisição e no desenvolvimento de capacidades linguísticas (nomeadamente no domínio da língua escrita e na leitura):

“A consciência metalinguística constituía um pré-requisito para aprender a ler. [...] a criança ao aprender a ler tem de descobrir as relações entre o texto escrito e a sua linguagem, tarefa que exige a capacidade para lidar explicitamente com os traços estruturais da linguagem oral. A capacidade metalinguística permite à criança descobrir as propriedades da linguagem oral que são fundamentais para estabelecer correspondências entre as formas escritas e orais” (Barbeiro, 1999, p. 49).

Tendo por base Barbeiro (1999) podemos afirmar que a consciência metalinguística assume uma relação com a aprendizagem da leitura e da escrita, mas também assume um papel na prossecução de objetivos noutros domínios relacionados, de um momento geral, com a diversidade de funções que a linguagem desempenha. Por isso, “extravasa o

domínio estritamente linguístico, relativo às unidades linguísticas, ao seu funcionamento como sistema e à sua utilização comunicativa em determinada situação, vendo os seus objetivos alargados a domínios como a formação de atitudes” (p. 57).

O contexto de aprendizagem de cada língua deve ser adaptado à realidade social e cultural de cada escola, e todo o processo para desenvolver a consciência metalinguística deve ter em atenção todos os aspetos formais, sociais, afetivos e cognitivos envolvidos na aprendizagem.

No que respeita ao domínio social, o papel da consciência metalinguística revela-se imprescindível na afirmação do sujeito enquanto cidadão, uma vez que a importância da língua é preponderante na sociedade, tal como a escola se destaca na redução das tensões.

Segundo Barbeiro (1999) “a ação da escola na diminuição das tensões entre os grupos pode passar pela consciencialização dos alunos das origens e características da sua própria língua em relação com outras línguas e também com as suas histórias e especificidades” (p. 57). Por sua vez o domínio cognitivo está cada vez mais ligado ao ensino, pois vários estudos indicam que os alunos que habitualmente falam e analisam a língua tendem a ser mais desenvolvimentos cognitivamente.

O domínio afetivo proporciona uma relação personalizada do sujeito com a língua e a sua aprendizagem, na medida em que quanto maior for o grau de satisfação proporcionado pela língua, maior será o nível de desempenho na mesma. Deste modo, o professor assume a função de interlocutor de sujeitos, com o intuito de utilizar os conhecimentos dos alunos para perspetivar o processo de aprendizagem de uma língua.

Um aspeto crucial no desenvolvimento da consciência metalinguística consiste no facto de a mesma conduzir à consciencialização, por parte do aprendente, da sua identidade como falante, transformando-os em falantes confiantes e que se identificam como elementos da sociedade.

Convém referir que, no que respeita ao ensino, os domínios cognitivo e de desempenho estão associados. Através do desenvolvimento da linguística como ciência, o conceito de competência foi considerado uma mais-valia no ensino das línguas. No que concerne aos objetivos do ensino de LE, tem-se verificado a importância dada ao conhecimento factual das línguas e culturas estrangeiras para a utilização efetiva da língua como instrumento de comunicação. Anteriormente, pretendia alcançar-se o domínio das

línguas através do conhecimento de regras gramaticais e transmissão de conhecimentos históricos e culturais (Alegre, 2000).

Assumindo uma definição que foca como alvos da consciência a natureza da linguagem e o seu papel na vida humana é de extrema importância o desenvolvimento da consciência metalinguística, do ponto de vista didático.

Para tal, o professor desempenha uma função crucial no que diz respeito à transmissão de conhecimentos e na planificação do processo com base nos conhecimentos dos alunos. Torna-se, com efeito, imprescindível desenvolver alunos críticos e capazes de analisar e refletir sobre a língua.

No ensino/aprendizagem, o professor assume um papel de interlocutor de sujeitos que ainda estão a fazer uma aquisição de conhecimentos muito diversificados, tornando-se necessário que incremente a reflexão sobre a linguagem, ou seja, a consciência metalinguística do sujeito.

Isto permite-nos afirmar que o desenvolvimento da consciência metalinguística é essencial no desenvolvimento do indivíduo como parte integrante da sociedade, no reconhecimento da existência do outro, e na constante adaptação às circunstâncias do ouvinte e da situação.

Permite “tornar explícito o conhecimento intuitivo dos alunos acerca da língua materna, reforçar as capacidades linguísticas e aumentar a eficácia da comunicação, quer na língua materna, quer na língua estrangeira; perspetivar de forma positiva a diversidade linguística cada vez maior na sala de aula; fomentar a existência de melhores relações entre grupos étnicos dentro e fora da escola; ajudar as crianças a ultrapassar dificuldades surgidas de discrepâncias entre a linguagem de casa e a linguagem da escola; iniciar os alunos aos conceitos e técnicas de base de análise linguística; proporcionar a compreensão do valor da linguagem como parte da vida humana” (Barbeiro, 1999, p. 57).

1.3. Síntese

A consciência linguística, de acordo com Sim-Sim (1998), consiste na “manipulação consciente da língua fora do contexto comunicativo” (p. 220). É de extrema relevância, pelo que tem sido alvo de investigações nas áreas da linguística e da didática. Segundo Ançã e Alegre (2003), constitui um “fenómeno muito vasto, característico dos falantes e aprendentes de uma língua, e consiste na capacidade que estes têm de refletir sobre a LM ou LE e de verbalizar essa reflexão” (p. 2).

São cinco os domínios desta consciência: o afetivo (sensibilização dos falantes para com a língua); o social (a utilização das línguas em sociedade); o do poder (a linguagem como instrumento de manipulação), o cognitivo (conhecimento, aprendizagem e reflexão sobre as línguas – associado ao ensino); e, por último, o do desempenho (utilização prática, ou não, da língua, tendo em conta a interdependência entre a prática linguística e as capacidades de analisar e adotar diferentes estratégias de comunicação).

Definido o conceito de consciência linguística, importa referir que esta diverge da consciência metalinguística, a qual, por sua vez, remete para um processo mais intensificado em termos cognitivos na análise, utilização e correção da língua e uma reflexão sobre a língua, evoluindo à medida que a criança se desenvolve linguisticamente.

Existem termos e expressões equivalentes ao de consciência linguística em diferentes países, tais como o Reino Unido, a França e a Alemanha. No caso de Portugal, as denominações *consciência linguística* e *consciência metalinguística* são as mais usuais. Para Alegre (2000) e Ançã e Alegre (2003), o grau de consciência linguística varia consoante o grau de ensino e o nível etário.

Gombert (1991) analisou o desenvolvimento da consciência metalinguística nas crianças, nas diversas componentes, nomeadamente metafonológica, metalexical, metassemântica, metapragmática e metatextual (Ançã e Alegre, 2003).

O contexto de aprendizagem de cada língua deve ser adaptado à realidade social e cultural de cada escola, e todo o processo para desenvolver a consciência metalinguística deve ter em atenção todos os aspetos formais, sociais, afetivos e cognitivos envolvidos na aprendizagem. Assim, a evolução da consciência metalinguística é fundamental no desenvolvimento do indivíduo como parte integrante da sociedade, ao permitir-lhe relacionar-se com colegas que dominam outras línguas, mas também compreender o valor da linguagem.

Capítulo II – Da Consciência Sintática à Consciência Metassintática

2.1 Introdução

A língua é um sistema de signos orais e gráficos que compõem um código, o qual serve os indivíduos nas necessidades de comunicação (Vygotsky, 1979). É um fator que modifica, move e produz a sociedade; e, nesse âmbito, a sociedade é formada por comunicação, por linguagens, formas de se comunicar e de vários meios de transmitir informação.

Ora, “sendo a linguagem usada para diversos fins, a sua função primordial é ser, sem dúvida, um instrumento da comunicação” (Sim-Sim, 1998, p. 184). Face a esta afirmação, a linguagem é usada para comunicar a partilha de experiências e o conteúdo destas, e o modo de as comunicar varia de acordo com as regras em vigor no grupo. Através da interação, a criança aprende a conhecer a estrutura de pertença social e o seu papel em tal organização.

A linguagem adquire-se e desenvolve-se através da interação com os falantes da língua usada no contexto social em que se cresce. Nesse sentido, assume um papel fundamental na interação do ser humano com o meio e subsequente criação de vínculos. Permite ao indivíduo estruturar o seu pensamento, traduzir o que sente, expressar o que já conhece e comunicar com o outro.

Sem a linguagem, o comportamento humano, tal como o conhecemos, não seria o que é; a cultura que partilhamos seria outra e a forma de representar o real certamente não obedeceria a diferentes símbolos e regras.

A linguagem é o produto do funcionamento da mente humana. Existe uma relação entre o pensamento e a linguagem e, conseqüentemente, entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento linguístico da criança. Ao crescer linguisticamente, a criança não se apropria unicamente dos itens lexicais que integram o vocabulário de uma língua: adquire também, simultaneamente, as regras que permitem combinar esses itens em cadeias frásicas.

De acordo com Sim-Sim (1998, p. 145), “a mestria e qualquer língua exige muito mais do que o reconhecimento e produção das palavras que integram o léxico dessa língua. As palavras são imprescindíveis, mas tão importante quanto elas é a organização que

permite a sua estruturação em frases. [...] O cerne da construção frásica assenta na organização das palavras entre si, a qual é regulada por um conjunto finito de regras que possibilita uma produção infinita de enunciados”.

Seguidamente, face à importância desta consciência em contexto escolar, abordaremos o conceito de consciência sintática, como o conjunto das regras e padrões que dizem respeito à organização de palavras em frases.

2.2 Estudos sobre a consciência metassintática.

O falante de uma língua reconhece que as palavras se combinam de acordo com determinados padrões e regras, de que resultam as frases. A estrutura da frase cria dependência entre as palavras, uma vez que “conhecer um enunciado não chega, portanto, conhecer o significado de todas as palavras que o integram é também ter acesso aos padrões de constituição da estrutura sintática” (Sim-Sim, 1998, p. 148).

O domínio da estrutura sintática de qualquer língua implica o conhecimento de um conjunto de princípios norteados pelas propriedades da linguagem humana, em geral, e de regras específicas da organização frásica dessa língua, em particular. São essas regras que a criança extrai do ambiente linguístico em que vive, e que possibilitam reconhecer o que ouve e expressar-se de forma compreensível.

Neste sentido, o domínio de regras e padrões que definem as condições de organização das palavras, de forma a construir frases, designa-se conhecimento linguístico. A este conceito sobrepõe-se, porém, o de consciência linguística, uma vez que o próprio termo *consciência* remete para a atividade metalinguística na reflexão sobre a natureza da linguagem e as suas funções. Assim, a consciência sintática define-se como a capacidade de o sujeito raciocinar conscientemente sobre os aspetos sintáticos da frase, e controlar, de forma deliberada, o uso das regras da gramática: “La possibilite que l’individu a de contrôler délibéremment la grammaticalité de ses propres productions est étudiée à travers l’observation des autocorrections et des hétérocorrections spontanées ou provoquées” (Gombert, 1990, p, 74).

Na mesma linha de pensamento, Sim-Sim (1998) considera que o fundamento da consciência sintática se centra na capacidade que o indivíduo detém na análise de uma frase agramatical e simultaneamente em corrigi-la com base numa justificação. Neste

contexto, refira-se que na “capacidade para julgar a correção sintática de um enunciado é importante mencionar que a referida contempla uma graduação que vai desde o distanciamento que permite repetir, sem corrigir, uma frase incorreta, até à explicitação da razão da incorreção” (p. 242).

Gombert (1990) refere que a capacidade para emitir juízos sintáticos de natureza mais formal parece não ocorrer antes dos sete anos, apesar de as crianças evidenciarem ter algumas intuições sobre as características estruturais das frases. Contudo, de acordo com Sim-Sim (1998), aos 18 meses as crianças já conseguem compreender frases: “[...] o embrião sintático já faz parte do conhecimento que possui da língua em que está emerso”. Apesar de as crianças aos três ou quatro anos corrigirem o seu discurso, porque lhes soa diferente do que estão habituadas a ouvir, este não é considerado um processo de reflexão sobre a gramaticalidade/agramaticalidade de um enunciado. De acordo com a autora, as crianças só revelam “consciência da aceitabilidade gramatical da língua materna” partir dos seis ou sete anos (p. 242).

A partir dos seis anos, a criança possui a capacidade de reconhecimento da estrutura segmental da língua, nomeadamente na identificação de palavras, sílabas e fonemas; o julgamento da gramaticalidade; a correção da agramaticalidade e justificação dessa mesma correção; e ainda as regras de combinação que regem o reconhecimento da arbitrariedade do sistema linguístico, ou seja, “a compreensão e uso de sinónimos e paráfrases; a compreensão e uso do duplo sentido e de metáforas e a detenção de ambiguidades e anomalias semânticas” (p. 245).

A criança reconhece um enunciado como gramatical/agramatical, dependendo da evolução do domínio linguístico do sujeito e do conhecimento explícito da língua. Assim, é fundamental que a escola assuma o papel que lhe cabe no desenvolvimento da consciência linguística dos alunos, promovendo o ensino do conhecimento explícito da língua (gramática) como uma atividade de descoberta.

Relativamente ao papel do Conhecimento Explícito da Língua (CEL) no ensino da língua materna, Duarte (2008) aponta três argumentos a favor da “reflexão gramatical”: 1 - constitui-se como uma atividade metacognitiva, uma vez que se trata de uma atividade de reflexão sobre comportamentos linguísticos e sobre o sistema de ensino que suporta; 2 - proporciona um meio de acesso ao Português padrão. Como o sucesso escolar nas várias disciplinas depende da língua, um dos objetivos do ensino deve ser o de facilitar o acesso

dos alunos ao Português padrão, sem desvalorizar outras variedades linguísticas existentes na escola; 3 - pode ser usada na aprendizagem da escrita, na medida em que permite tornar conscientes mecanismos e processos linguísticos que devem ser mobilizados na escrita.

Costa (2010) refere que existem vários autores que consideram ser esta consciência bastante importante para a leitura, assim como a consciência fonológica. Ao nível da ortografia, as crianças necessitam de desenvolver as competências que permitam refletir sobre a estrutura das palavras e sua colocação na frase. Deste modo, crianças que desenvolvessem maior sensibilidade relativamente à organização sintática da língua teriam melhor desempenho em tarefas de leitura (Tunmer, Pratt e Herriman, 1984).

Demonstra, assim, a correlação positiva entre o desempenho em tarefas de consciência sintática e o posterior desempenho na leitura de palavras que impõem dificuldades ortográficas, porquanto não podem ser lidas corretamente com o uso exclusivo da decodificação.

Além de contribuir para o reconhecimento de palavras, a reflexão sobre as propriedades sintáticas é essencial para a extração do significado do texto, uma vez que este depende não só da soma dos significados dos elementos lexicais individuais, mas ainda da forma pela qual tais elementos se articulam. Tal facto é evidenciado por índices gramaticais como a ordem dos elementos na frase, a presença de palavras funcionais (preposições, artigos), a presença de morfemas gramaticais e, no caso da leitura, a pontuação.

Tunmer, Pratt e Herriman (1984) explicitam a função desempenhada pela consciência sintática na aquisição da leitura ao defender que “[...] este tipo de competências seria essencial para ajudar o reconhecimento de palavras nas fases iniciais de aprendizagem, na medida em que ajuda as crianças a ultrapassarem erros de decodificação quando lêem palavras desconhecidas. Por outro lado, os conhecimentos sintáticos facilitam os processos de compreensão, nomeadamente no que concerne à integração das informações lidas num texto” (p. 73).

Quanto ao papel que o desenvolvimento da consciência sintática assume no desempenho da leitura e da escrita, Duarte (2008) apresenta algumas atividades que permitem desenvolver a consciência sintática até ao final do 1.º CEB, as quais requerem a aquisição dos seguintes conteúdos gramaticais: “as unidades estruturais da frase (grupo nominal, grupo verbal)”; “Funções sintáticas: sujeito, predicado; complemento directo,

complemento indirecto; predicativo do sujeito; a sensibilização para a diferença entre os complementos e modificadores, independentemente do uso deste último termo”; “Classes de palavras: nomes, verbos, adjectivos [...] copulativos e auxiliares, independentemente da sua subclassificação”; “Processos de concordância: sujeito-verbo, sujeito-predicativo do sujeito; nome-determinante; nome-adjectivo”; “distinção entre frases simples e complexas; identificação dos processos de coordenação e de subordinação, independentemente de toda a sua subclassificação; identificação de frases relativas e completivas”; “sensibilização à ordem de palavras canónica e a ordens marcadas exigidas por certas construções (por exemplo, orações relativas) ou motivadas pelo contexto discursivo” (p. 39). Particularizando ao 1.º e 2.º anos do CEB, as atividades que permitem desenvolver a consciência sintática assentam na manipulação de palavras e constituintes das mesmas através da observação e comparação dos efeitos produzidos nas frases. A manipulação de palavras em frases através da expansão, substituição, redução e deslocamento das mesmas, assim como a comparação destas regularidades, são atividades que permitem o desenvolvimento da consciência sintática no 1.º ano. Os conteúdos sintáticos inerentes a estas atividades são: “ frase; sujeito e predicado; grupo nominal e verbal; expansão do grupo nominal e verbal” (Reis, *et al*, p. 50).

A autora apresenta algumas atividades de desenvolvimento da consciência sintática, as quais, numa primeira fase, não recorrem à metalinguagem gramatical: *Manipulações envolvendo alargamento* (permitem desenvolver o comprimento médio dos enunciados, através da construção de unidades sintáticas mais complexas); *Manipulações envolvendo substituições* (permitem desenvolver a identificação de classes de palavras, de constituintes e de funções sintáticas); *Manipulações envolvendo reduções* (permitem compreender a diferença entre os elementos nucleares das frases e das suas unidades estruturais e os modificadores); *Manipulações envolvendo segmentação* (permitem identificar unidades estruturais da frase e sensibilizar as crianças para as funções sintáticas); *Manipulações envolvendo deslocações* (permitem identificar as unidades estruturais da frase e sensibilizar as crianças para o papel do contexto na seleção da ordem de palavras mais adequada).

Além das tarefas orais para a avaliação da consciência sintática referidas anteriormente (manipular constituintes), existem outras, tais como: julgar frases, corrigir frases, completar frases, replicar erros, categorizar unidades sintáticas e compreender estruturas complexas.

A emergência e o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas ocorrem à medida que as crianças se tornam mais sensíveis às propriedades estruturais da linguagem. O desenvolvimento das habilidades metalinguísticas vai depender do nível de representação que cada habilidade requer, mas igualmente do grau de atenção e domínio envolvidos nas diversas atividades.

As correções espontâneas da fala foram tomadas como as primeiras evidências empíricas da presença de habilidades metassintáticas na criança. Observou-se que crianças de dois a três anos de idade já se mostram capazes de corrigir os seus enunciados (Gombert, 1990); porém, tais correções estão mais relacionadas com a intenção que a criança demonstra em comunicar e monitorar o sentido daquilo que fala, do que propriamente em focar a sua atenção nos aspetos formais das frases que produz.

Importa sublinhar que as tarefas que avaliam a consciência sintática deveriam, em rigor, ser entendidas como sintático-semânticas, pois que é impossível tratar a sintaxe de maneira independente da semântica (Gombert, 1990). Isto tem implicações na construção de tarefas para o exame da consciência sintática. Desta forma, o importante na avaliação da consciência sintática não é tratar a sintaxe sem qualquer interferência da semântica, já que não é possível haver manipulação intencional daquilo cujo significado não compreendemos. A verdadeira natureza da tarefa de consciência sintática reside na manipulação intencional do conhecimento sintático pela criança, num dado contexto, fazendo-se a distinção entre o processamento linguístico comum da sintaxe e a atividade metassintática.

Apesar de muitos autores considerarem que a consciência sintática permite desenvolver a aprendizagem da leitura e da escrita, Cain (2007) citado por Alexandre, (2010), considera, por sua vez, que ainda não é possível estabelecer uma relação clara entre a leitura e a escrita e a consciência sintática, pelo que “permanece a necessidade de novos estudos para investigar de que forma a capacidade das crianças para identificar, julgar e manipular estruturas fráscas pode influenciar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita” (p. 148).

Porém, segundo Alexandre (2010), o estudo da consciência sintática é crucial, dado que permite compreender melhor as habilidades metalinguísticas das crianças, e ainda pela importância que parece desempenhar na aprendizagem da leitura e da escrita. Trata-se, contudo, de um tema de investigação recente, daí os estudos em Portugal serem escassos,

aspeto que é referido por (Alexandre, 2010), através de “provas formais validadas para o Português Europeu (PE).” (p. 148).

2.3 Gramática (conhecimento explícito da língua) no ensino

Todos os indivíduos na sociedade devem ter o direito à educação, com o intuito de responder às necessidades básicas, a saber: a leitura, a escrita, a expressão oral, o cálculo e a resolução de problemas.

Neste sentido, a “educação básica, mais do que um fim em si próprio, é a base de uma educação e de um desenvolvimento humano permanentes sobre os quais os países podem construir, de modo sistemático, níveis e formas mais avançados de educação e de formação” (Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997, p. 11).

Todavia, como referimos no capítulo anterior, a criança inicialmente utiliza a língua de forma espontânea, isto é, não consciente; e quando começa a identificar algumas propriedades formais da língua, a avaliar a aceitabilidade e correção dos enunciados, e a isolar e identificar unidades no discurso, a criança passa do uso espontâneo e automático da língua para um nível de consciência linguística (Sim-Sim, 1998).

Quase sempre associado ao contexto escolar e construído através do ensino gramatical, surge mais tarde o conhecimento metalinguístico, o conhecimento “consciente em que o sujeito controla deliberadamente a utilização das regras estruturais da língua” (Sim-Sim, 1998, p. 220). Sendo um conhecimento refletido, explícito e sistematizado das propriedades e regras da língua, permite à criança tratar a língua como qualquer outro objeto de estudo e análise, facilitando-lhe a identificação das dificuldades no uso da língua e ajudando-a a descobrir as regras gramaticais.

A gramática é, assim, encarada como a descrição do conhecimento da língua, ou, na definição de Duarte (2000), “a descrição da *engenharia* que caracteriza o conhecimento da língua e suporta o uso que fazem dela os falantes” (p. 45).

O termo *gramática* provém, através do latim, de uma palavra grega que se pode traduzir por a *arte de escrever*. De acordo com Besse e Porquier (1991), relaciona-se com o estudo do conhecimento reflexivo das regularidades, regras ou normas características de uma língua. Para os mesmos autores existem cinco conceções de gramática, a saber: descrição do funcionamento geral de uma língua natural, geralmente materna; descrição da

morfologia e da sintaxe de uma língua natural; disciplina que estuda as regras de funcionamento da evolução de uma língua natural; conjunto de prescrições normativas; sistema formal construído pela linguística.

Ao longo dos anos observou-se uma evolução no ensino da gramática, mais concretamente durante a primeira metade do século XX, quando se tentou-se reduzir o número de regras que os estudantes precisavam de aprender de cor, para se dar mais lógica interna a essas regras. Desta ideia, passa-se rapidamente para o extremo: os alunos não precisam de aprender gramática, porque isto lhes retira criatividade e porque a sua relação afetiva com a língua sai prejudicada. Torna-se notório o assomar da influência dos paradigmas criativo e afetivo no ensino da Língua Portuguesa.

Na década de 60 do século passado, começa a pôr-se em questão, claramente, o ensino que se fazia da gramática. Em Portugal, o argumento utilizado (muito tenuemente) era o de que saber as regras de cor era moroso, fastidioso e teria menos impacto na formação dos alunos do que se fossem estes, enquanto crianças, a descobrir as próprias regras do funcionamento da língua. Na segunda metade da mesma década, esta regra torna-se importante e generalizadamente aceite pela maioria dos professores de vários níveis de ensino e de vários países (Ramos, 2011)

Já nos princípios dos anos 70, desenvolve-se a ideia de que existem dois tipos de gramática: a *explícita*, que consiste em conhecer explicitamente etiquetas (verbo, preposição...), conhecer regras e saber explicitar fenómenos linguísticos. A *implícita*, por seu turno, é a que o ser humano utiliza para falar, ainda que inconsciente ou subconscientemente; Segundo Besse & Porquier (1991), a gramática implícita é um ensino indutivo, não explícito, de uma descrição gramatical particular de uma língua-alvo, na qual tem mais relevância a aprendizagem do que a aquisição da mesma.

Começa a afirmar-se que se os alunos não souberem compreender as regras gramaticais não serão capazes de falar, ler, escrever, compreender o discurso dos outros, etc. A criança usa corretamente certas formas e estruturas gramaticais, mesmo antes de entender as operações lógicas que as mesmas representam.

Para ilustrar esta afirmação, salienta-se o facto de a criança empregar orações subordinadas com palavras como “porque”, “se”, “quando” e “mas”, muito antes de aprender realmente as relações causais, condicionais e temporais. Pode dizer-se que domina a sintaxe da fala, antes da sintaxe do pensamento. Assim sendo, a gramática

intuitiva consiste num conjunto de reflexos que permitem à criança comunicar, utilizando a língua com os outros falantes.

No 1.º CEB, parte-se do princípio que as estruturas gramaticais fundamentais tenham sido já adquiridas. No entanto, os autores consideram este ponto de vista errado, porque faltam às crianças certas estruturas e o que ela conhece da morfologia do português é, ainda, muito sumário (Duarte, 2000).

É também necessário distinguir entre o que a criança é capaz de compreender e o que é capaz de dizer ou escrever; com efeito, ela poderá compreender uma determinada frase, não estando, contudo, habilitada para enunciar uma frase semelhante.

Na escola pretende-se que os alunos passem de um uso espontâneo para um uso reflexivo ou refletido da língua – daí a importância do papel do professor em atividades reflexivas, as quais, ao permitirem que o aluno faça uma reflexão, devem ensinar uma gramática consciente ou gramática reflexiva.

Neste sentido, o ensino da gramática no 1º CEB, segundo Duarte (2008) “visa desenvolver a consciência linguística das crianças, a qual, ao longo do seu percurso escolar, evoluirá para o estágio de conhecimento explícito”, que a mesma autora define como “o conhecimento reflexivo e sistemático do sistema intuitivo que os falantes conhecem e usam, bem como o conhecimento dos princípios e regras que regulam o uso oral e escrito desse sistema” (p. 18).

De modo completamente diferente, no Currículo Nacional de Ensino Básico (CNEB), a gramática é apresentada como uma competência específica denominada *conhecimento explícito da língua*, considerada tão importante como todas as outras competências (expressão oral, compreensão do oral, leitura e escrita) e uma das áreas nucleares do currículo, a exigir um trabalho autónomo, tal como o previsto para as restantes competências (Reis, Dias, Silva, Viegas, Bastos e Mota, 2009). Neste estudo, o objetivo é avaliar a consciência sintática que os alunos detêm no 1.º ano de escolaridade e compreender o nível de consciência que os mesmos assumem na realização das tarefas.

2.4 Síntese

Quando nasce, a criança é alvo do processo de socialização, que é inicialmente primária e posteriormente secundária. Na aquisição primária, os pais são os principais

instrutores, na medida em que a criança imita tudo o que vê e ouve. Assim, na primeira fase, a criança comunica de forma intuitiva, estruturando as frases de forma espontânea.

Ao entrar para a escola, a criança ainda não domina qualquer componente da consciência metalinguística, tal como a define Gombert (1991). Por isso, não é ainda capaz de explicitar e nem tão-pouco compreender as regras sintáticas. Pode até entender o que lhe é dito, mas não consegue produzir um enunciado igual.

Portanto, ainda não domina a consciência metassintática, a qual se traduz na capacidade de o sujeito pensar sobre aspetos sintáticos da frase e usar de forma cuidada as regras gramaticais (Barbeiro, 1999). Esta consciência pressupõe um conjunto de regras e padrões que se relacionam com a organização das palavras nas frases, motivo pelo qual a mesma se torna imprescindível em contexto escolar. O falante tem consciência de que as palavras se combinam em padrões e em certas regras, os quais lhe permitem construir frases.

O sujeito deve analisar a frase agramatical e, em simultâneo, corrigi-la. No caso das crianças na faixa etária entre os três e os quatro anos, estas conseguem já emendar a frase quando a mesma não lhe soa bem. No entanto, não se trata de um processo reflexivo, pois a criança desconhece as questões gramaticais que a levaram a modificar a frase. Na verdade, as crianças só têm consciência da correção dos enunciados aquando da entrada na idade escolar, ou seja, por volta dos cinco ou seis anos de idade.

A estruturação em frases – recorrendo-se ao uso de palavras – denota já uma organização da linguagem, no momento do processo de comunicação. No 1º CEB, as estruturas gramaticais devem já ter sido adquiridas pelos alunos; nesta fase, o professor deverá ter um papel importante ao realizar atividades que desenvolvam este tipo de consciência nos alunos.

A consciência metassintática tem de levar o aluno a uma reflexão sobre o uso das regras da sintaxe, para que ele seja capaz de corrigir o seu enunciado, caso este esteja agramatical; para isso, o aluno tem de ter conhecimento e reflexão sobre o que é gramatical e agramatical. Com efeito, o professor poderá ser uma alavanca neste processo, devido ao papel que assume na transmissão de conhecimentos e hábitos: permite, assim, converter em explícito o conhecimento naturalmente implícito da criança.

Capítulo III - Metodologia de Investigação

3.1 Introdução

Hoje em dia, as preocupações educativas têm recaído cada vez mais no domínio consciente e refletido sobre a compreensão estruturada da língua portuguesa por parte dos jovens. Ora, é importante ter consciência no que respeita à apreensão das respetivas regras sintáticas pelas quais são regidas e que obedece a um conjunto de normas geneticamente herdadas. Convém, por isso, referir que “desde cedo a criança descobre que a linguagem contém elementos isoláveis e distintos que possuem significado e que se podem combinar entre si” (Sim-Sim, 1998, p. 79).

Como foi referido no capítulo anterior, a consciência metassintática traduz a capacidade de raciocinar conscientemente sobre aspetos sintáticos da língua e controlar o uso das regras da gramática, na medida em que apresentam capacidade de efetuar juízos sobre a agramaticalidade de um enunciado e de procederem à sua correção (Gombert, 1990).

Quando começa a identificar algumas propriedades formais da língua, a avaliar a aceitabilidade e correção dos enunciados e a isolar e identificar unidades no discurso, a criança passa do uso espontâneo e automático da língua para um nível de consciência linguística.

Neste capítulo pretende dar-se resposta a questões pertinentes sobre o tema a desenvolver (consciência metassintática), apresentando para tal, os objetivos desta investigação, os participantes do nosso estudo, os métodos e as técnicas implementadas.

3.2 Questões e objetivos de investigação

Tendo como referência as investigações sobre a consciência metalinguística, mais especificamente sobre a consciência metassintática, definida como a capacidade que permite compreender melhor as habilidades a nível sintático das crianças, importante na aprendizagem da leitura e da escrita, procura-se agora responder às seguintes questões:

- Qual o nível de consciência sintática dos alunos do 1.º ano do 1.º CEB ?
- Os alunos têm consciência das regras sintáticas, no que respeita à manipulação, supressão e reconstituição de palavras?

- Os alunos têm o mesmo nível de desempenho nas diferentes tarefas sintáticas, ou seja, manipulação, reconstituição e supressão?
- Será que o fator idade tem implicações no desempenho das diferentes tarefas sintáticas (manipulação, reconstituição e supressão)?

Segundo as questões investigativas referidas anteriormente, estabelecemos como objetivos para o nosso estudo:

- Analisar o nível de consciência sintática dos alunos do 1.º ano do 1.º CEB;
- Verificar a capacidade de execução de tarefas sintáticas, nomeadamente manipulação, reconstituição e supressão;
- Identificar e analisar as diferenças de desempenho na execução das diferentes tarefas sintáticas;
- Relacionar a variável idade com o desempenho das tarefas sintáticas.

Para este efeito e em simultâneo para tentar encontrar respostas para as questões colocadas serão apresentadas três tarefas de consciência sintática: reconstituição, manipulação e supressão.

A tarefa de reconstituição tem o intuito de levar a criança a identificar se o enunciado produzido é gramatical ou agramatical; caso seja agramatical, pede-se que a criança realize a sua correção, sem qualquer justificação. A tarefa de manipulação requer que o aluno substitua uma palavra da frase inicial por outra, sem alterar o sentido da mesma.

No que respeita à tarefa de supressão, pretende-se que o aluno suprima parte da frase – complementos circunstanciais de lugar e de tempo (modificadores) –, sem que o seu sentido e estrutura sejam alterados.

3.3 Participantes do estudo

Os participantes selecionados para a realização do nosso estudo integravam uma turma do 1.º ano de escolaridade no ano letivo de 2011/2012, pertencente a uma escola situada na cidade de Aveiro. Por sua vez, esta turma era composta por 23 alunos, dos quais nove eram raparigas e os restantes catorze rapazes. Dos alunos mencionados, oito iniciaram o ano escolar com apenas cinco anos e os restantes já com seis, atualmente, cinco destes alunos têm já sete anos e dezoito ainda seis anos. Quase todos (à exceção de um aluno) estiveram no ensino pré-primário, vindo de quatro instituições diferentes, sendo que apenas quatro alunos frequentaram uma instituição oficial, todos os outros provinham de instituições particulares.

NÚMERO DO ALUNO	IDADE DO ALUNO	SEXO (M/F)
1	6	M
2	6	M
3	6	M
4	6	M
5	6	F
6	7	F
7	6	F
8	6	F
9	6	F
10	6	M
11	7	M
12	6	F
13	6	M
14	6	M
15	6	F
16	7	M
17	7	F
18	6	M
19	6	M
20	7	M
21	6	M

Tabela 1 - Idade dos alunos da turma

De acordo com a professora da turma, *“a maioria dos alunos demonstra gosto pela escola e estão muito motivados para a aprendizagem, embora tenham dificuldade em estar*

concentrados. Esta turma é composta por alunos empenhados, interessados, trabalhadores, respeitadores, muito alegres, divertidos, bem-dispostos e conversadores, [...] pontuais e assíduos” (retirado do Projeto Curricular de Turma). Neste âmbito é possível verificar que a área preferida dos alunos é a de Expressões e a área em que apresentam maior dificuldade é a da organização do espaço, seguida da Língua Portuguesa. Evidencie-se que a Professora cooperante considera que o ponto forte da turma é o Estudo do Meio e o ponto fraco se centra nas áreas da Língua Portuguesa e da Matemática. Todavia, devido às dificuldades em acompanhar o ritmo de aprendizagem dos colegas, dois destes alunos foram referenciados, na Avaliação Intercalar do Carnaval, e integrados no Plano de Recuperação. Deste modo, apenas 21 alunos serão parte integrante do nosso estudo. De acordo com a professora,

O aluno 1. “tem-se revelado muito infantil e muito imaturo. Denota períodos muito curtos de atenção/concentração, é muito lento em tudo o que faz, pouco empenhado. Este aluno necessita de um acompanhamento individualizado constante, de estímulos para que trabalhe e se envolva na dinâmica da turma. Revela pouco empenho e pouca persistência no trabalho que executa. E o aluno 2. tem revelado dificuldades ao nível da participação e comunicação, aprendizagens e aplicação de conhecimentos. É um aluno que necessita de apoio constante e requer que as atividades sejam curtas e diversificadas para que se consiga captar a sua atenção e interesse. O aluno é bastante fechado, com muitas dificuldades na oralidade, manifestando-se com dificuldade na articulação de determinados vocábulos” (retirado do Projeto Curricular de Turma).

Os alunos vivem relativamente perto do Centro Escolar demorando menos de meia hora a deslocar-se para a mesma. Maioritariamente são oriundos da freguesia de São Bernardo (64%) enquanto que os restantes, são de freguesias vizinhas (Oliveirinha – 9%, Santa Joana – 5%, Eixo – 14% e Cacia – 5%). De acordo com as informações obtidas, 14% dos alunos vão a pé para a escola, 19% de autocarro e 67% vão de carro.

No que concerne ao agregado familiar dos aprendentes importa referir que o mesmo varia entre dois (18%) e seis elementos (5%), sendo que maioritariamente é constituído por quatro elementos (41%), seguindo-se a o caso em que é constituído por apenas três elementos (23%). Saliente-se, ainda, a permanência do papel de Encarregado de Educação

como função da mãe (86%), considerando-se que apenas 14% dos pais/padrastos assumem esta responsabilidade.

Encarregado de Educação	N.º de alunos	Percentagem
Mãe	18	86%
Pai/padrasto	3	14%
Outros	0	0%

Tabela 2 - Encarregado de Educação

Número de elementos do agregado familiar	N.º de alunos	Percentagem
2	4	19%
3	5	24%
4	9	43%
5	2	10%
6	1	5%

Tabela 3 - Número de elementos do agregado familiar

Habilitações académicas do EE	N.º de alunos
Ensino Básico (4.º ano)	3
Ensino Básico (8.º ano)	1
Ensino Básico (9.º ano)	3
Ensino Secundário (12.º ano)	6
Ensino Superior (frequência)	1
Ensino Superior (Bacharelato)	1
Ensino Superior (Licenciatura)	5
Ensino Superior (Licenciatura e especialização)	1

Tabela 4 - Habilitações académicas dos Encarregados de Educação

Quanto à participação dos Pais/Encarregados de Educação na vida escolar, a Professora salienta que:

“Os pais têm-se mostrado recetivos às dinâmicas e estratégias pedagógicas que vão sendo implementadas na turma e na escola. Têm deixado expresso esse desejo nas reuniões mensais onde a participação tem atingido os oitenta por cento. Nestas reuniões todos os encarregados de educação, têm acesso à

programação e aos conteúdos que estão a ser trabalhados, aos materiais de trabalho como, cadernos, dossiês com todo o material de trabalho em fotocópias que podem ser consultados. Os encarregados de educação podem expor as suas dúvidas e as mesmas são esclarecidas. Pretende-se que todo o trabalho feito com estes alunos seja claro e transparente, para que todos possam participar e para que os alunos adquiram com facilidade as competências estabelecidas para este ano escolar” (retirado do Projeto Curricular de Turma).

Tal empenho por parte dos pais é visível através do inquérito que realizado aos alunos (cf. anexo 1), através do qual foi possível constatar que 81% dos alunos estuda em casa (cf. Tabela 5), dos quais 52% estuda todos os dias e 48% diz estudar de vez em quando (cf. Tabela 6). Por fim, é ainda de referir que 95% dos estudantes inquiridos têm alguém que os apoia no estudo em casa (cf. Tabela 7), sendo que em 70% destes casos, o acompanhamento é realizado pelos pais e, nos restantes pelos irmãos ou por outros familiares.

Local onde estudam	N.º de alunos	Percentagem
Em casa	17	81%
Na escolar	0	0%
Em casa de amigos	0	0%
ATL e em casa	4	19%

Tabela 5 - Local onde os alunos estudam

Quando costumam estudar	N.º de alunos	Percentagem
Todos os dias	11	52%
De vez em quando	10	48%
Apenas antes dos testes	0	0%

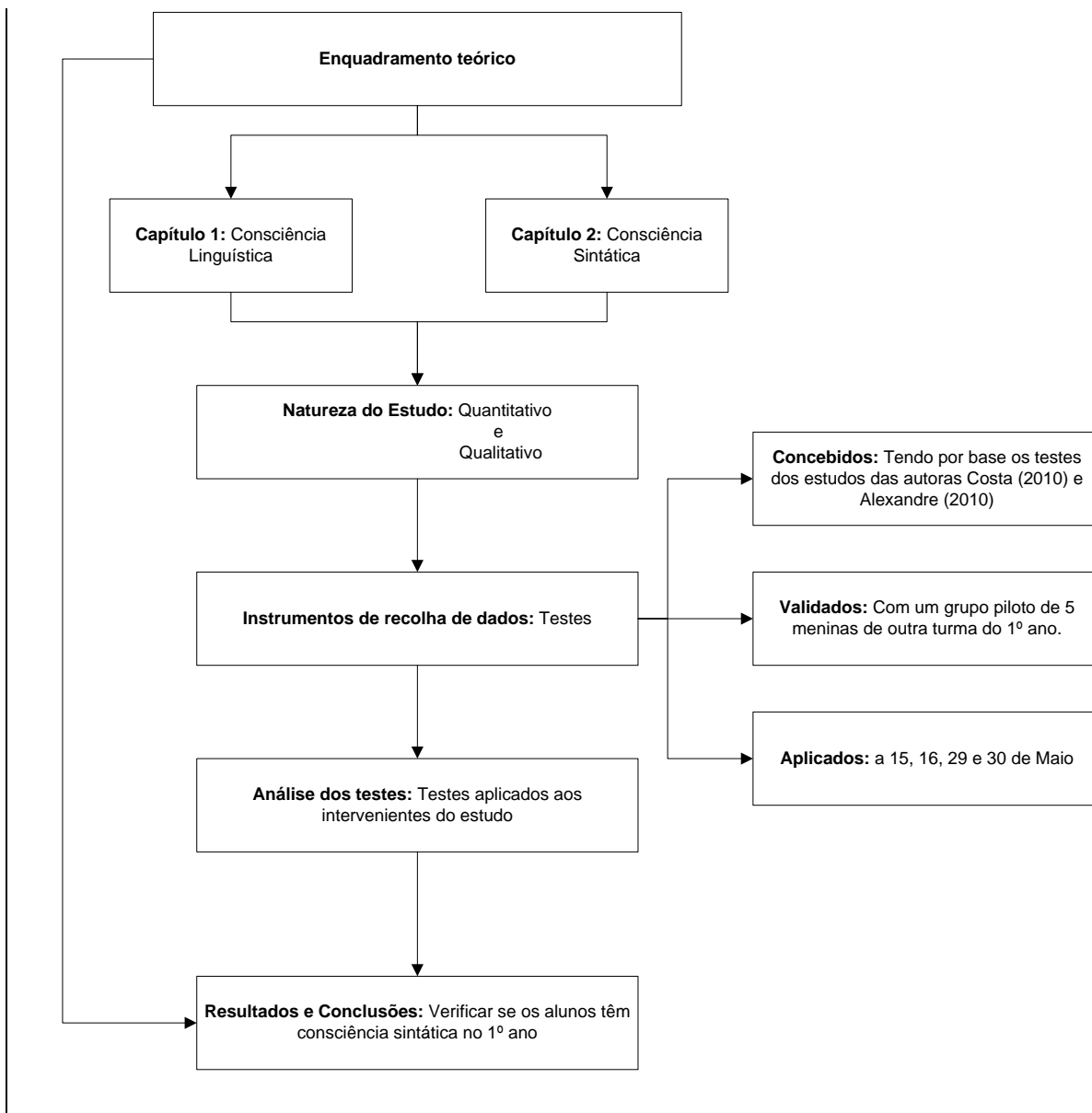
Tabela 6 - Número de vezes que os alunos estudam

Alguém ajuda a estudar	N.º de alunos	Percentagem
Sim	20	95%
Não	1	5%

Tabela 7 - Ajuda familiar ao estudo.

3.4 Procedimento metodológico

Tendo por base a finalidade do nosso estudo (verificar se os alunos têm consciência sintática no 1.º ano do 1.º CEB), foi inicialmente elaborado um quadro teórico de referência. Posteriormente, foi definida a natureza e instrumentos de recolha e análise de dados deste estudo, ilustrado no Esquema 1.



Esquema 1 - Estrutura do estudo

Relativamente à investigação realizada no âmbito deste estudo, considera-se que esta se encontra associada a dois paradigmas: o qualitativo e o quantitativo. Assim, optou-se por uma abordagem de natureza mista, na medida em que nesta investigação foram seguidas algumas características aceites por vários investigadores, que justificam a relação entre os dois métodos. Segundo Pardal (2011) a relação entre investigação qualitativa e investigação quantitativa pode ser estabelecida, entre outros, pelos seguintes níveis: “articulação nos planos de pesquisa; combinação de dados qualitativos e quantitativos; articulação dos resultados qualitativos e quantitativos; generalização da investigação”. Os métodos podem articular-se de maneiras distintas e em fases diferentes do processo de pesquisa, evidenciando-se a triangulação (confronto de dados obtidos através de métodos quantitativos e qualitativos). De acordo com Ramos (2011), o método qualitativo “é uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”. Já, o método quantitativo “implica que o investigador antes de iniciar o trabalho elabore um plano de investigação estruturado, no qual os objetivos e os procedimentos de investigação estejam indicados pormenorizadamente” (Carmo e Ferreira, 1998). Para Pardal e Correia (1995) os métodos referidos “são, de facto, complementares, sendo a complementaridade evidente ao nível das operações intelectuais que preparam a observação: definição de conceitos e levantamento de hipóteses são passos essencialmente qualitativos”. Os autores ainda referem que independentemente das especificidades que caracterizam melhor um ou outro ponto de vista, o método quantitativo e o qualitativo precisam, acima de tudo, de ter em conta elevados níveis de precisão, fidedignidade e trabalhar com dados que respondam da melhor forma possível às experiências do problema em estudo.

A fim de analisar o nível de consciência metassintática e relacionar os diferentes níveis de desempenho das tarefas de supressão, manipulação e reconstituição, entende-se que a utilização do método quantitativo evidencia-se em relação ao método qualitativo, pois proceder-se-á à utilização de ferramentas matemáticas para testar e responder às questões de investigação Pardal (1995). Carmo e Ferreira (1998) referem que os objetivos da investigação quantitativa centram-se em “encontrar relações entre variáveis, fazer descrições recorrendo ao tratamento estatístico de dados recolhidos, testar teorias”. Nesse sentido, podemos afirmar que este estudo se centrou numa investigação mista, onde maioritariamente foi utilizado o método quantitativo em detrimento do método qualitativo,

uma vez que Reichardt e Cook citados por Carmo e Ferreira (1998) referem que o investigador pode optar pelos dois métodos desde que a investigação o exija e assim conduza a resultados mais seguros.

3.5. Plano de intervenção

Com o intuito de analisar o nível de consciência sintática destes alunos foram, realizadas 4 tarefas, das quais três visam a vertente da realização escrita e a restante, a vertente oral.

A escolha destas tarefas, assim como as frases a trabalhar, tiveram por base os seguintes critérios:

- i) Controlo semântico dos itens lexicais, ou seja, selecionar aqueles cujo significado fosse acessível à idade e experiência do ano de escolaridade;
- ii) Utilização exclusiva de nomes, verbos e adjetivos, devido ao nível de escolaridade e ao conhecimento gramatical dos alunos.
- iii) Evitar a utilização de verbos que identifiquem complementos preposicionais, visto que a estrutura sintática seria complexa para a faixa etária.
- iv) Evitar estruturas demasiado extensas, para não dificultar a realização das tarefas e assim ajudar na execução das mesmas por parte das crianças e o mais próximo da estrutura SPC (Sujeito, Predicado e Complemento).

Relativamente à primeira tarefa, ou seja, da reconstituição, pretendia-se que a criança identificasse se o enunciado produzido era gramatical ou agramatical e, caso fosse agramatical, deveria realizar a correção do mesmo, sem qualquer tipo de justificação. Para tal, construíram-se 10 frases gramaticais e 11 frases agramaticais. Dessas últimas, 5 eram agramaticais por falta de concordância nominal em género e 6 eram agramaticais por não concordância nominal em número (cf. Anexo 2).

A segunda tarefa, ou seja, da manipulação de categorias sintáticas, pretendia que o aluno nas primeiras 10 frases gramaticais substituísse o sujeito e, nas restantes 11 substituísse o complemento direto, em ambos os casos, por outros com a mesma função sintática respeitando o género e o número (cf. Anexo 3).

A terceira tarefa tinha como objetivo dar a entender aos alunos que é possível suprimir elementos na frase, como por exemplo, os modificadores que, quando presentes, apenas se limitam a complementar a informação apresentada ao leitor.

Assim, pretende-se que os alunos suprimam nas primeiras 10 frases os complementos circunstanciais de tempo (modificadores) e nas restantes 11, os complementos circunstanciais de lugar (modificadores) (cf. Anexo 4).

A última tarefa apresenta-se como o momento de consolidação das tarefas anteriores. Para tal, conceberam-se 21 cartões cujo objetivo seria que os alunos realizassem a instrução pedida nos mesmos (cf. anexo 5)

No que respeita à aplicação das três tarefas, optámos por inseri-las em contexto de sala de aula, uma vez que a professora/investigadora lecionava nesta turma. Para tal, foram utilizadas quatro aulas, visto que na ordem de execução das tarefas, foram planeadas quatro sessões. Na primeira sessão foi aplicada a tarefa de reconstituição. Na segunda, foi aplicada a tarefa de manipulação e, na terceira sessão aplicou-se a tarefa de supressão. Na quarta e última sessão foram aplicadas as três tarefas em simultâneo, mais especificamente, através de um jogo.

1.ª Sessão: Tarefa de reconstituição

No caso específico da tarefa de reconstituição (cf. Anexo 2), com o objetivo de verificar e avaliar a consciência sintática dos alunos do 1º. ano do 1º. CEB através de frases gramaticais e agramaticais, a professora/investigadora utilizou o seguinte enunciado:

“Vou ler-te 21 frases, destas algumas estão corretas e outras erradas. Primeiro quero que digas se a frase está correta ou errada. Se estiver errada, tens de a corrigir para ficar correta, sem tirares nem colocares palavras. Vou dar-te dois exemplos:

A menina comprou uma boneca - está correta. Mas a frase - *Os menino gostam de chocolate* - está errada, porque a forma correta é - *Os meninos gostam de chocolate* -. Fiz-me entender? Vou dar-te outro exemplo: - *A menina pegou no livro* - está correta, mas a frase - *Os pai comeu uma maçã* - está errada, a forma correta é - *O pai comeu uma maçã* -. Compreendeste?”

2.ª Sessão: Tarefa de manipulação envolvendo substituição

A tarefa de manipulação (cf. Anexo 3) tem como objetivo verificar a capacidade de execução da tarefa de consciência sintática de manipulação, para a qual se pretende que a

criança substitua uma palavra por outra, sem alterar a estrutura da frase e o número de palavras da mesma. Para tal, a professora/investigadora utiliza o seguinte enunciado:

Instrução:

“Vou ler-te algumas frases e quero que digas outra igual em tudo exceto na palavra destacada.

Por exemplo: A frase é - *O Tiago comprou livros* -. Quero que digas a mesma frase, mas tens de substituir a palavra *livros* por outra. Por exemplo: carros, gomas. Assim poderíamos dizer: - *O Tiago comprou carros*-. Compreendeste? Vou dar-te mais exemplos”.

3.ª Sessão: Tarefa de supressão

A terceira sessão (cf. Anexo 4) pretende que os alunos identifiquem os constituintes que podem ser suprimidos das frases, de modo a manter a sua gramaticalidade. Para tal, a professora/investigadora apresentou alguns exemplos:

Instrução:

“Vou ler-te algumas frases e quero que me digas o que podes retirar das frases, de modo a que esta continue correta e com o mesmo sentido. Por exemplo: - *Na sala, a Maria varre o chão*-. Neste caso, podemos dizer: - *A Maria varre o chão*-. Vou dar-te outro exemplo – *O João viu um filme no cinema*-. Nesta frase podemos tirar “No cinema” porque a frase “O João viu um filme” tem o mesmo sentido. Compreendeste?”

4.ª Sessão: Jogo de consolidação

A última sessão foi realizada de forma oral e consistia num jogo que visava avaliar a capacidade de execução de tarefas sintáticas, tais como as de manipulação, reconstituição e supressão (cf. anexo 5). Na realização desta tarefa, a professora/investigadora explicou aos alunos que iria ser apresentado um jogo, constituído por 21 cartões, cada um contendo uma instrução e uma frase.

De um modo geral existiam três instruções: uma para as frases que envolvessem a tarefa de reconstituição, outra instrução para as frases que envolvessem a tarefa de manipulação e, por último, uma para as frases que envolvessem a tarefa de supressão. Assim, a professora/investigadora apresentava a instrução contida em cada cartão e a frase, a saber:

“Para as frases que envolvessem a tarefa de reconstituição, a instrução era a seguinte:

- A frase pode estar correta ou errada. Primeiro quero que digas se a frase está correta ou errada. Se estiver errada, tens de a corrigir para ficar correta, sem tirares nem colocares palavras.

Para as frases que envolvem a tarefa de manipulação, a instrução é a seguinte:

- Da frase quero que digas outra igual em tudo exceto na palavra sublinhada/ negrito, que tens de substituir por outra palavra com o valor de sujeito e complemento direto.

Para as frases que envolvessem a tarefa de supressão, a instrução era a seguinte:

- Quero que me digas o que podes retirar das frases para que fiquem com o mesmo sentido e gramaticais.”

3.6 Descrição das sessões

Após a conceção dos instrumentos de avaliação, ou seja, das tarefas de consciência sintática, efetuou-se um contacto prévio com a professora titular da turma, a fim de se acordar uma data favorável à aplicação dos respetivos instrumentos. Neste contacto, ficou definido que a professora/investigadora aplicaria as tarefas nos dias 15, 16, 29 e 30 de maio de 2012.

Com o intuito de validar as tarefas anteriormente referidas, estas foram testadas com um grupo-piloto de cinco meninas do mesmo ano, mas de outra turma. A aplicação de cada tarefa teve a duração de 45 a 60 minutos e tinha em vista verificar se as mesmas iriam ao encontro do que se pretendia estudar.

De seguida serão descritas cada uma das sessões anteriormente mencionadas no subcapítulo **3.5. Plano de intervenção:**

1.ª Sessão:

A professora/investigadora iniciou a sessão no dia 15 de maio com a tarefa de reconstituição na aula de Língua Portuguesa.

Foi inicialmente explicada a tarefa a realizar, através da leitura da instrução e da apresentação de exemplos da mesma. Perante esta apresentação/explicação, os alunos mostraram-se reticentes à tarefa e, visto nunca terem realizado exercícios desta natureza, pediram à professora para ler as frases que constituíam a tarefa. Porém, esta leitura não foi por completo acompanhada por todos os alunos, visto que a meio da mesma, um pequeno grupo já se encontrava a finalizar a tarefa. Apesar de o tempo de execução da tarefa ter variado de aluno para aluno, esta teve uma duração média de 50 minutos.

2.ª Sessão:

No dia 16 de maio, realizou-se a tarefa de manipulação no âmbito das Expressões, com a duração de 40 minutos.

Numa primeira fase, foi explicada a tarefa, tendo sido lida a instrução e apresentados alguns exemplos: “O menino jogou à bola” e “O pai comeu um bolo”. De seguida, a professora escreveu estes exemplos no quadro e questionou os alunos sobre quem é que praticava a ação descrita na frase, (por exemplo: “Quem é que jogou à bola?”).

Os alunos responderam que era o menino. Após este procedimento, a professora/investigadora colocou a seguinte questão: “Mas podia ser outra pessoa?”, à qual os alunos responderam: “o pai”, “o irmão”, “a mãe”. Neste momento uma aluna referiu que a palavra “mãe” não poderia ser utilizada, visto que a frase começava com o artigo “o”; logo teria de ser um sujeito do género masculino a praticar a ação.

Relativamente ao segundo exemplo, foi colocada a questão: “O que é que o pai comeu?”. As crianças afirmaram que foi “um bolo”. Aquando desta intervenção por parte dos alunos, a professora/investigadora questionou se poderia ter sido utilizada outra palavra: os alunos responderam afirmativamente, que podia ser um queque ou um chocolate. Naquele preciso momento, uma criança respondeu que não podia ser uma tarte, pois assim também teríamos de alterar o artigo “um” para “uma”.

Após esta explicação e à medida que os alunos ouviam os itens lidos pela professora, as crianças realizaram a tarefa por escrito. No decorrer da mesma, as crianças questionavam-se: “Quem foi às compras?”. “O pai. Mas podia ter sido o João”.

Esta tarefa foi concluída mais cedo por um grupo de cinco alunos. Por outro lado, houve dois alunos que demoraram mais do que os 40 minutos inicialmente estipulados.

3.ª Sessão:

No início desta sessão conversou-se com os alunos sobre as tarefas realizadas na semana anterior e, procedeu-se à apresentação da tarefa de supressão, onde a professora/investigadora explicou o objetivo da mesma e deu dois exemplos, escrevendo-os no quadro:

“A avó apanha flores no campo.”

“Hoje o menino vai acampar.”

Aquando da apresentação dos exemplos, a professora colocou as seguintes questões:

“Quem é que apanha flores no campo?” Os alunos respondem “a avó”.

“O que é que a avó apanha?”. “Flores”.

“Onde é que a avó apanha flores?”. “No campo”.

No final da explicação dos exemplos, os alunos foram questionados sobre o que é que poderia ser retirado da frase. Seria “avó”, “flores” ou “no campo”? A professora/investigadora, complementou a questão com a seguinte informação: “tem de ser retirada uma parte da frase, sem que esta perca o seu sentido e permaneça correta (gramatical)”. Os alunos responderam que se poderia excluir a expressão “no campo”.

Passou-se depois à explicação do outro exemplo, no qual se colocaram as seguintes questões:

“Quem é que vai acampar?” As crianças responderam: “O menino”.

“O que é que o menino vai fazer?”. “Acampar”.

“Quando é que o menino vai acampar?”. As crianças responderam: “Hoje”.

De seguida, questionaram-se as crianças: “O que é que podemos retirar?”. No final da questão, cinco crianças responderam corretamente, dizendo que seria a palavra “hoje”; no entanto, algumas respostas indicaram que a palavra a suprimir seria “menino”. Tendo por base esta resposta, tornou-se necessário explicar novamente o exercício através do seguinte exemplo: “Se retirarmos menino fica «hoje vai acampar». Pensam que fica bem? Se sim, agora pergunto-vos: quem é que foi acampar?”. Os alunos responderam que não sabiam, pois tal não era dito na frase. A professora/investigadora explicou que não era possível retirar “o menino”, visto ser este quem praticava a ação.

Numa fase posterior, pediu-se aos alunos para suprimirem a parte da frase que considerassem possível de se retirar. Os itens do teste foram lidos em voz alta, à medida que as crianças realizavam a tarefa. Ao longo da sessão, as crianças alertaram, repetidamente: “Professora, eu já me questionei relativamente a «quem», «o quê» e «quando», mas continuo a não saber o que retirar!”. A professora/investigadora releu a frase com o aluno e, sugeriu a este, que retirasse elementos até obter uma frase correta (gramatical) com o mesmo sentido.

Seis alunos não tiveram qualquer dificuldade em realizar esta tarefa e terminaram-na antes do tempo previsto. Por oposição, na sua grande maioria, os alunos não conseguiram concluir a tarefa no tempo previsto.

4.ª Sessão:

A professora/investigadora iniciou a sessão do dia 30 de maio na aula de Expressões, através de um pequeno diálogo com os alunos, referente às tarefas realizadas nas sessões anteriores. Explicou, ulteriormente, o objetivo e as regras do jogo que foi realizado pelos alunos. Este jogo, que visa a consolidação das tarefas realizadas nas sessões anteriores, é constituído por 21 cartões, que por sua vez continham uma instrução e uma frase em cada um.

De seguida, a professora colocou todos os cartões num saco e pediu aos alunos que retirassem um cartão, de forma aleatória. Cada aluno apenas teria a oportunidade de retirar um cartão e responder a uma frase. Os alunos, apesar de continuarem a manifestar as mesmas dúvidas das tarefas anteriores, mostraram-se bastante recetivos a este jogo, uma vez que, mantendo o respeito entre si, sabendo que apenas poderiam retirar um cartão, ouviram atentamente as respostas dos colegas. É de referir que os alunos que manifestaram mais dificuldade na realização das outras tarefas nas sessões 1, 2 e 3, também apresentaram mais dificuldade aquando da execução do jogo de consolidação aplicado nesta sessão, pois não sabiam o que fazer. Este aspeto foi notório pelas questões que os alunos colocavam: “Professora, o que é para fazer?” e “Professora, eu não sei fazer”.

3.7 Instrumentos de recolha de dados

Dado que o estudo se centra na avaliação do nível da consciência metassintática, como já referido anteriormente, optou-se pela utilização do modelo de testes já realizados por Costa (2010) e Alexandre (2010), os quais contribuíram para a construção de uma prova de avaliação de consciência sintática para o Português Europeu, através da construção e aplicação de uma tarefa de manipulação de categorias sintáticas.

Baseou-se esta escolha no paralelismo com as tarefas utilizadas para a avaliação da consciência fonológica. Tendo em conta as capacidades e tarefas referidas para testar a consciência fonológica, as autoras mencionadas optaram por construir uma tarefa que implicasse a capacidade de manipulação, mais especificamente a *manipulação de categorias sintáticas*.

Relativamente às tarefas de consciência metassintática desenvolvidas por Costa, (2010) e Alexandre (2010), decidiu-se seguir o mesmo modelo de teste, devido à exequibilidade dos dados, bem como à fiabilidade das autoras. Assim, baseámo-nos nas autora Costa (2010) e Alexandre (2010), uma vez que o tema do nosso estudo vai ao encontro do desenvolvido pelas mesmas.

Neste enquadramento e uma vez que o presente estudo se encontra direcionado para a avaliação da consciência metassintática dos alunos do 1.º ano do 1.º CEB, foram selecionadas duas técnicas de avaliação: tarefas de supressão, manipulação e reconstituição; e um jogo com o intuito de consolidar as tarefas anteriores.

3.8 Técnica de análise de dados

No âmbito deste estudo e após a aplicação das tarefas para se recolherem os dados de forma mais completa e abrangente, recorreu-se à análise dos testes aplicados, a fim de viabilizar de modo sistemático e quantitativo.

A fim de analisar o nível de consciência metassintática que os alunos do 1.º ano têm na realização das diferentes tarefas e de obter respostas às questões de investigação explicitadas no capítulo I, constituiu-se o quadro teórico de referência, postulado à luz da consciência sintática. Neste processo, seguiu-se a escolha das tarefas para análise que constituem o *corpus* deste estudo. Para o efeito, foram utilizados dois instrumentos de aplicação: tarefas de supressão, manipulação e reconstituição; e um jogo de consolidação.

Tal como outras técnicas de recolha de dados, a observação direta tem algumas limitações. Tal é evidenciado no significado/sentido que o investigador assume na descrição das relações, com base no enquadramento teórico. Ora, Quivy (1998) evidencia que “o instrumento estatístico tem um poder de elucidação limitado aos postulados e às hipóteses metodológicas sobre que se baseia, mas não dispõe, em si mesmo, de um poder explicativo”.

Após a seleção da técnica de recolha de dados, efetuou-se nesse âmbito a cotação das respostas seguindo de perto o exemplo de Costa (2010) e Alexandre (2010). Para a primeira tarefa aplicada (tarefa de reconstituição) as respostas dadas pelos alunos consideradas erradas (itens agramaticais) foram cotadas com o valor de zero (0) e as

respostas consideradas corretas (itens gramaticais) foram cotadas com o valor de um (1), como é possível verificar na Tabela 8:

Itens: frases	Reconhecimento	Pontuação
6- O João ofereceu uma flor à mãe.	Correta	1
10- Estas flores são da Joana.	Errada	0
12- A Fábio bebe o sumo da Liliana.	Correta	0
15- Os come Ana livros.	Errada	1

Tabela 8 - Ilustração da cotação das respostas

Na tarefa de reconstituição só são considerados 11 itens agramaticais. As repostas são cotadas com valor um (1) se a correção produzida pelas crianças estiver de acordo com a estrutura alvo pretendida ou nas frases em que não esteja presente a estrutura obrigatória da Língua Portuguesa. Em contrapartida, as respostas terão a cotação de valor zero (0) se não corresponderem a uma das estruturas alvo possíveis. Ilustrando na Tabela 9:

Itens: frases	Reconhecimento	Correção	Pontuação
11- A pai lê pela lupa.	Errada	O pai lê pela lupa.	1
21- A rebuçados come.	Errada	Não faz sentido	1
17- A tias comprou peixe.	Errada	As tias comprou peixe.	0
14- A Helena é amigo do Hugo.	Errada	Não corrige	0

Tabela 9 - Ilustração da cotação das respostas

Na Tabela 10, apresentam-se as respostas consideradas corretas em cada item, ou seja, as estruturas-alvo pretendidas para cada item, estando estes ordenados pela ordem apresentada no teste de consciência sintática: tarefa de reconstituição.

	Itens: Frases	Reconhecimento	Correção
Frases gramaticais	1. O pai tem um telemóvel.	Correta	
	2. A mãe comprou um brinquedo.	Correta	
	3. O primo comprou um carro.	Correta	
	4. O Tiago gosta de bacalhau.	Correta	
	5. A tia pinta a casa.	Correta	
	6. O João ofereceu uma flor à mãe.	Correta	
	7. O menino tem um gato.	Correta	
	8. O André gosta de pipocas.	Correta	
	9. O Nuno leva o carapuço.	Correta	
	10. Estas flores são da Joana.	Correta	
Frases agramaticais por concordância nominal em género.	11. A pai lê pela lupa.	Errada	O pai lê pela lupa.
	12. A Fábio bebe o sumo da Liliana.	Errada	O Fábio bebe o sumo da Liliana.
	13. O mãe ouve o hino de Portugal.	Errada	A mãe ouve o hino de Portugal.
	14. A Helena é amigo do Hugo.	Errada	A Helena é amiga do Hugo.
	15. Os come Ana livros.	Errada	Não faz sentido.
Frases agramaticais por concordância nominal em número.	16. A Helena viu um macacos.	Errada	A Helena viu um macaco. A Helena viu uns macacos.
	17. A tias comprou peixe.	Errada	A tia comprou peixe. As tias compraram peixe.
	18. A Rita gosta da sua casas.	Errada	A Rita gosta da sua casa. A Rita gosta das suas casas.
	19. O ratos comeu o queijo.	Errada	O rato comeu o queijo. Os ratos comeram o queijo.
	20. O Mário escreve nos caderno.	Errada	O Mário escreve no caderno. O Mário escreve nos cadernos.
	21. A rebuçados come.	Errada	Não faz sentido.

Tabela 10 - Itens da tarefa de reconstituição e respetivas estruturas-alvo pretendidas.

Todas as respostas dadas pelas crianças que não fossem ao encontro das referidas neste quadro foram consideradas como erradas e cotadas com valor zero (0). No que diz respeito aos itens gramaticais, considerámos como erradas as respostas das crianças que as consideravam como agramaticais qualquer que fosse, posteriormente, a sua correção, podendo esta ser gramatical ou inexistente. Quanto aos itens agramaticais, foram consideradas como erradas as respostas das crianças que as reconheceram como gramaticais e produziram uma correção conforme à estrutura-alvo pretendida.

No que respeita à tarefa de manipulação, a cotação das respostas assumiu o valor de zero (0) nos alunos que não realizaram nenhuma substituição e o valor um (1) nos alunos que manipularam a categoria sintática pretendida, nomeadamente substituição do sujeito ou complemento direto da frase. (cf. Tabela 11):

Itens: frases	Substituição	Pontuação
1. O pai foi às compras.	O Tio foi às compras.	1
11. O Paulo toca viola.	O Paulo toca guitarra.	1
13. A Maria viu o avião.	Não responde.	0
3. O filho telefonou à mãe.	O filho telefonou à mãe.	0

Tabela 11 - Ilustração da cotação das respostas

É importante referir que no tipo de substituição são contabilizadas as alterações de género e número, como por exemplo, A **Rita** gosta de sumo de laranja – O Filipe gosta de sumo de laranja. Como tal, a alteração de género e/ou número aquando da substituição da categoria sintática: sujeito ou complemento será contabilizado com valor de zero (0) e a alteração da palavra respeitando o género e/ou número terá a cotação de valor de um (1). Ilustração na Tabela 12:

Itens: frases	Substituição	Pontuação
14. A Natália vê a novela.	A Natália vê a cadeira.	1
16- O Hugo ofereceu uma rosa.	O Hugo ofereceu um carro.	0
9- O telefone é útil.	O computador é útil.	1
9- A abelha é um animal.	O golfinho é um animal.	0

Tabela 12 - Ilustração da cotação das respostas

Na Tabela 13, apresenta-se um exemplar de respostas consideradas corretas em cada item, estando estes apresentados pela ordem do teste de consciência sintática: tarefa de manipulação.

Função sintática: sujeito			
Frases		Substituição	
1. O Pai	foi às compras.	O irmão	foi às compras.
2. A Rita	gosta de sumo de laranja.	A Susana	gosta de sumo de laranja.
3. O filho	telefonou à mãe.	O tio	telefonou à mãe.
4. O papagaio	fala.	O macaco	fala.
5. O João	vai à loja.	O Ricardo	vai à loja.
6. Os gatos	são amigos.	Os cães	são amigos.
7. A abelha	é um animal.	A tartaruga	é um animal.
8. O computador	é uma tecnologia.	O telephone	é uma tecnologia.
9. O telefone	é útil.	O carro	é útil.
10. O carro	serve para andar.	O avião	serve para andar.

Função sintática: complemento direto			
Frases:		Substituição:	
11. O Paulo toca	viola.	O Paulo toca	guitarra.
12. A Eva leva uma	lupa.	A Eva leva uma	caneta.
13. A Maria viu o	avião.	A Maria viu o	carro.
14. A Natália vê a	novela.	A Natália vê a	mochila.
15. O rato rói a	roupa.	O rato rói a	corda.
16. O Hugo ofereceu uma	rosa.	O Hugo ofereceu uma	camisola.
17. A Joana comprou	bananas.	A Joana comprou	laranjas.
18. O Martim bebeu o	leite.	O Martim bebeu o	sumo.
19. A foca leva a	bola.	A foca leva a	boia.
20. A Verónica afia o	lápiz.	A Verónica afia o	lápiz de cera.
21. A professora pediu as	cadernetas.	A professora pediu as	fichas.

Tabela 13 - Itens da tarefa de manipulação e um exemplo de resposta

No que respeita à tarefa de supressão as respostas foram contabilizadas com o valor de zero (0) se as crianças não fizessem a supressão do complemento de lugar ou de tempo (modificadores) e as respostas cotadas pelo valor de um (1) evidenciam que o aluno suprimiu da frase o complemento circunstancial de lugar ou de tempo (Tabela 14).

Ítems: frases	Resposta	Pontuação
3. A Sandra perdeu a boneca no parque.	A Sandra perdeu a boneca.	1
10. O Joel está a jantar em casa.	O Joel janta em casa.	0
19. A Joana vai ter gémeos no verão.	A Joana vai ter gémeos.	1
21. O João comeu uma tarte de maçã ontem à noite.	O João comeu uma tarde ontem à noite.	0

Tabela 14 - Ilustração da cotação das respostas

Na Tabela 15, apresentam-se as respostas consideradas corretas em cada item, ou seja, as estruturas-alvo pretendidas, estando estes pela ordem apresentada no teste de consciência sintática: tarefa de supressão.

	Frase	Resposta
Ítems com complemento circunstancial de lugar (modificadores).	1. O João arruma na sala os livros.	O João arruma os livros.
	2. A Rita limpa o quarto em casa.	A Rita limpa o quarto.
	3. A Sandra perdeu a boneca no parque.	A Sandra perdeu a boneca.
	4. O pai vai ter à escola com o filho.	O pai vai ter com o filho.
	5. No cinema o Alexandre vê a irmã.	O Alexandre vê a irmã.
	6. A menina colocou na gaveta a boneca.	A menina colocou a boneca.
	7. A Sara brinca com o Luís no recreio.	A Sara brinca com o Luís.
	8. O pai guardou a bicicleta na garagem.	O pai guardou a bicicleta.
	9. O cão gosta de correr na praia.	O cão gosta de correr.
	10. O Joel está a jantar em casa.	O Joel está a jantar.
	11. A Leonor colheu a flor no jardim.	A Leonor colheu a flor.
Ítems com complemento circunstancial de tempo (modificados).	12. Daqui a uma hora a Susana vai dormir.	A Susana vai dormir.
	13. A Joana amanhã vai ao teatro.	A Joana vai ao teatro.
	14. O Pedro vai viajar daqui a uma semana.	O Pedro vai viajar.
	15. A Rita vai à praia no fim de semana.	A Rita vai à praia.
	16. Depois de amanhã o gato vai ao veterinário.	O gato vai ao veterinário.
	17. Eu vou levar o cão a passear no sábado.	Eu vou levar o cão a passear.
	18. Às 8 horas o Guilherme vai jantar.	O Guilherme vai jantar.
	19. A Joana vai ter gémeos no verão.	A Joana vai ter gémeos.
	20. No domingo eu fui à Feira de Março.	Eu fui à Feira de Março.
	21. O João comeu uma tarte de maçã ontem à noite.	O João comeu uma tarde de maçã.

Tabela 15 - Ítems da tarefa de supressão e respetivas estruturas-alvo pretendidas

A análise dos resultados tem por base a classificação das respostas apresentada nas tabelas 8, 9, 11, 12,14.

Para analisar quantitativamente a execução das tarefas pelos alunos construiu-se uma base de dados no programa informático Excel.

Capítulo IV - Resultados e Discussão

4.1 Introdução

Este capítulo encontra-se dividido em duas partes. Na primeira parte, apresentam-se os resultados e a descrição dos dados obtidos no âmbito do presente trabalho, divididos de acordo com as tarefas sintáticas aplicadas aos alunos. Na segunda parte, procede-se à discussão dos resultados obtidos, em função das questões formuladas e dos estudos referidos no enquadramento teórico (capítulo 1 e 2).

4.2 Apresentação e descrição dos resultados

Nesta fase, proceder-se-á à apresentação e descrição dos resultados obtidos na realização das tarefas de: reconstituição, manipulação e supressão. Como anteriormente mencionado neste estudo, os participantes a frequentar o 1º ano de escolaridade, são 21 crianças, 12 do género masculino e 9 do género feminino.

Relativamente à tarefa de reconstituição, 92,52 % dos alunos, em média, reconheceram de forma correta os itens em causa como gramaticais e/ou agramaticais.

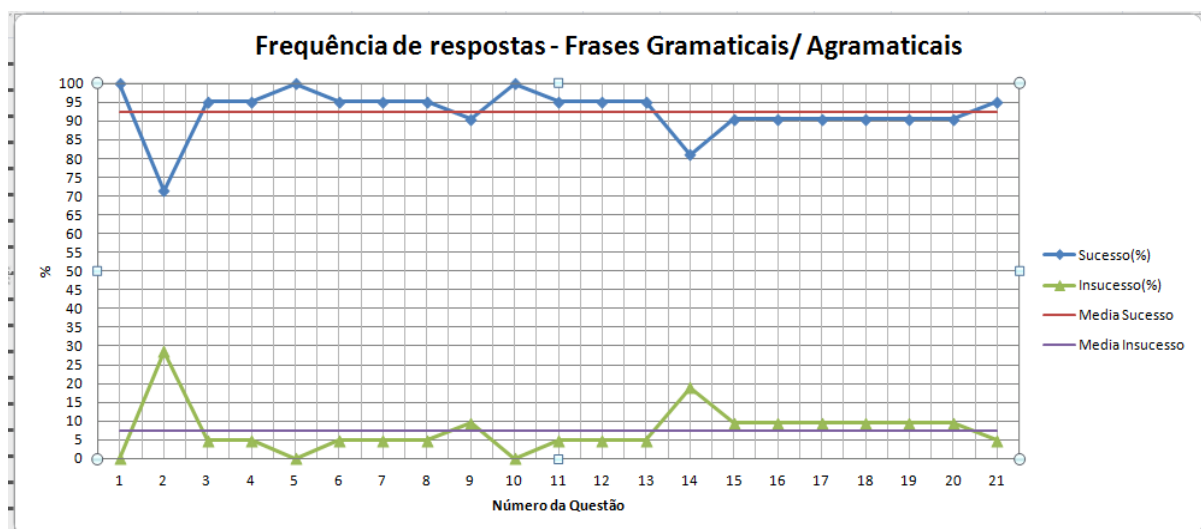


Gráfico 1 - Frequência de respostas: Frases Gramaticais/Agramaticais

	Sucesso(%)	Insucesso(%)
Q1	100,0	0,0
Q2	71,4	28,6
Q3	95,2	4,8
Q4	95,2	4,8
Q5	100,0	0,0
Q6	95,2	4,8
Q7	95,2	4,8
Q8	95,2	4,8
Q9	90,5	9,5
Q10	100,0	0,0
Q11	95,2	4,8
Q12	95,2	4,8
Q13	95,2	4,8
Q14	81,0	19,0
Q15	90,5	9,5
Q16	90,5	9,5
Q17	90,5	9,5
Q18	90,5	9,5
Q19	90,5	9,5
Q20	90,5	9,5
Q21	95,2	4,8
Média	92,52	7,48

Tabela 16 - Frequência das respostas dadas pelos alunos do 1º ano de escolaridade perante os itens gramaticais e agramaticais.

No Gráfico 1 e na tabela 16 evidenciam-se os resultados obtidos nos 21 itens, em percentagem, relativos às questões apresentadas pelas crianças do 1º ano de escolaridade. Considerando os resultados na Tabela 16 verifica-se que o item 10 e o item 1: “O pai tem um telemóvel” foi reconhecido como gramatical pela totalidade das crianças. O item 5, “A tia pinta a casa” também foi identificado pela totalidade dos alunos em estudo.

Por sua vez, o item 2 “A mãe comprou um brinquedo” foi reconhecido como agramatical por 6 alunos que corrigiram as frases por uma sequência igualmente gramatical, acrescentando à frase o complemento indireto, como por exemplo, “A mãe comprou um brinquedo ao bebé”, “A mãe comprou um brinquedo ao João”. Assim, podemos concluir que este foi o item com mais insucesso no reconhecimento como gramatical por parte dos alunos, correspondendo a uma percentagem de 28,6 %.

Os resultados permitem-nos assim concluir que cerca de 50% da amostra reconheceu de forma correta os 10 itens gramaticais e os 11 itens agramaticais. O aluno número 5, 6, 7, 8 e 9 e os alunos número 13, 15, 16, 17 e 18 foram os únicos que reconheceram corretamente o item.

Na segunda fase desta tarefa pretendia-se que o aluno corrigisse os itens que tinha considerado incorretos na tarefa de reconstituição.

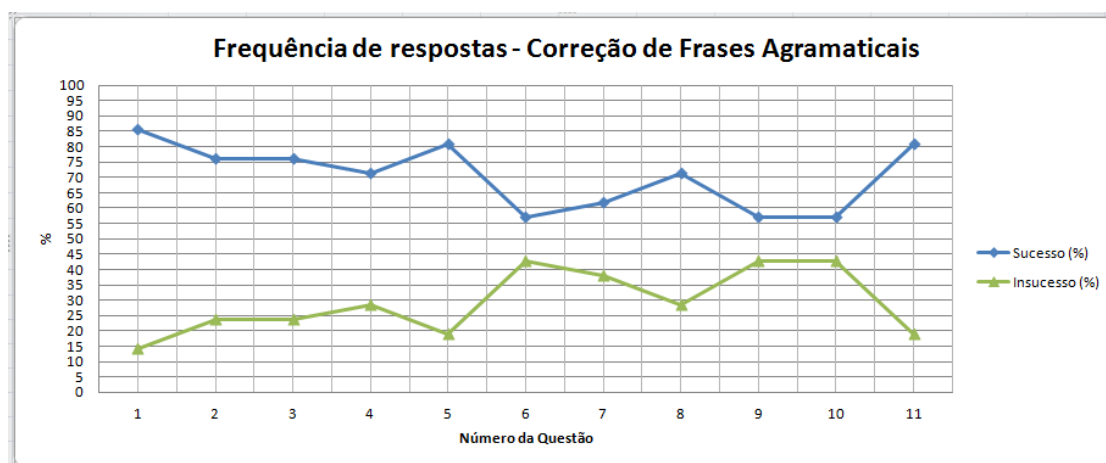


Gráfico 2 - Frequência de respostas: Correção de Frases Agramaticais

	Sucesso (%)	Insucesso (%)
Q11	85,7	14,3
Q12	76,2	23,8
Q13	76,2	23,8
Q14	71,4	28,6
Q15	81,0	19,0
Q16	57,1	42,9
Q17	61,9	38,1
Q18	71,4	28,6
Q19	57,1	42,9
Q20	57,1	42,9
Q21	81,0	19,0

Tabela 17 - Resposta dos alunos referentes às frases agramaticais.

Considerando os resultados apresentados na Tabela 17 e no gráfico 2, apresentado anteriormente, verifica-se que a maior parte dos alunos realizaram corretamente esta tarefa, apresentando uma média de 70,56 % com sucesso aquando da correção dos 11 itens

considerados agramaticais. Indica-se que na correção dos itens, sobretudo, o item 16 “A Helena viu um macacos”, o item 17 “As tias comprou peixe”, o item 19 “O ratos comeu o queijo” e o item 20 “O Mário escreve nos caderno” que os alunos manifestaram mais dificuldade na sua correção, como é possível verificar em alguns exemplos de respostas dadas pelos alunos:

Item 16 “A Helena viu um macacos.”

Resposta do aluno 4: “A Helena viu os macacos.”

Item 17 “As tias comprou peixe.”

Resposta do aluno 12: “As tias comprou peixe.”

Item 19 “O ratos comeu o queijo”.

Resposta do aluno 19: “Os ratos comeu o queijo”.

Resposta do aluno 2: “Não faz sentido”.

Item 20 “O Mário escreve nos caderno.”

Resposta do aluno 9: “Não faz sentido”.

Resposta do aluno 19: “O Mário escreve no casa”.

Tendo por base os valores representados, pode-se afirmar que a maioria dos alunos respondeu de forma acertada, ou seja, reconheceu os itens como estando corretos e errados. Por sua vez, os alunos manifestaram dificuldade na correção das frases incorretas, nas quais identificaram que a frase “não fazia sentido” ou no item 2. “A mãe comprou um brinquedo” e no item 3 “O primo comprou um carro” colocaram que o item era agramatical, corrigindo-o para “A mãe comprou um brinquedo ao bebé”, “A mãe não comprou um brinquedo”. Relativamente ao item 3 “O primo comprou um carro à mãe”. Já em relação ao item 14 “A Helena é amigo do Hugo” algumas crianças manifestaram dificuldade na correção da mesma, uma vez que corrigiram o item como: “A Helena não é amigo do Hugo”. As respostas apresentadas estão associadas à realidade da criança, pois o facto de a mãe não ter comprado um brinquedo não fazia parte da realidade/quotidiano da criança.

Perante os itens agramaticais desta tarefa apenas 13 alunos corrigiram a frase respeitando a variável género e número, correspondendo a uma percentagem de 61,9 %. Já

38,1% dos alunos colocaram como resposta na sua correção “ As tias comprou peixe”. Neste item pode-se verificar que os alunos colocaram o sujeito no plural, mas não tiveram em consideração o predicado do item. O mesmo é verificado na correção do item 19 “ O ratos comeu o queijo”, onde os alunos corrigiram o item para “ Os ratos comeu o queijo”. Neste item quase metade dos alunos erraram, apresentando uma percentagem de insucesso de 42,9 %.

No que respeita à tarefa de manipulação podemos concluir que quase todos os alunos nos 10 primeiros itens substituíram o sujeito da frase e nos últimos 11 itens o complemento direto. Na Tabela 18 e no Gráfico 3 que se segue apresentam-se os resultados globais do sucesso e insucesso do desempenho da tarefa de manipulação do 1º ano de escolaridade.

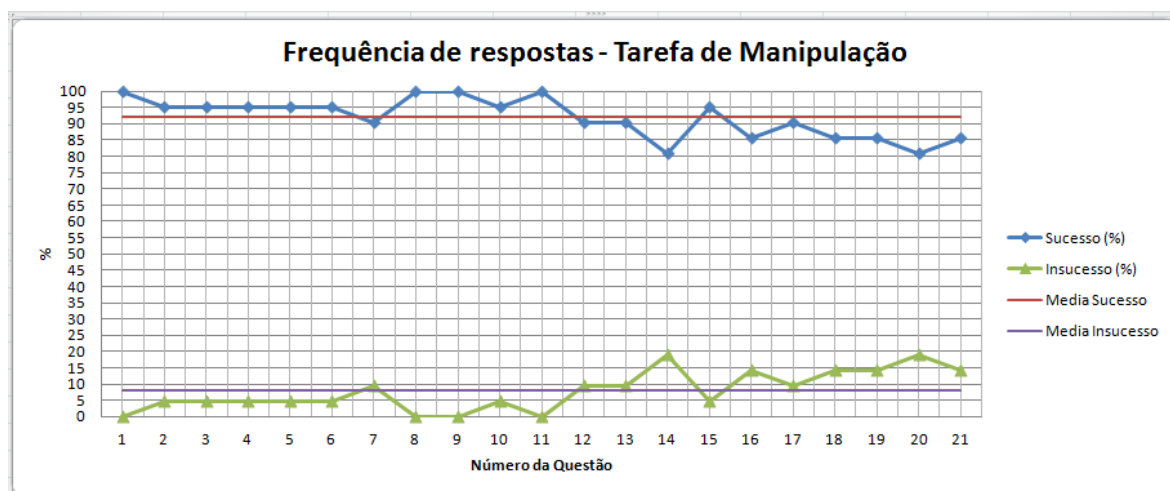


Gráfico 3 - Frequência de respostas: Tarefa de Manipulação

	Sucesso (%)	Insucesso (%)
Q1	100,0	0,0
Q2	95,2	4,8
Q3	95,2	4,8
Q4	95,2	4,8
Q5	95,2	4,8
Q6	95,2	4,8
Q7	90,5	9,5
Q8	100,0	0,0
Q9	100,0	0,0
Q10	95,2	4,8
Q11	100,0	0,0
Q12	90,5	9,5
Q13	90,5	9,5
Q14	81,0	19,0
Q15	95,2	4,8
Q16	85,7	14,3
Q17	90,5	9,5
Q18	85,7	14,3
Q19	85,7	14,3
Q20	81,0	19,0
Q21	85,7	14,3
Média	92,06	7,94

Tabela 18 - Percentagem do sucesso e insucesso de respostas para a tarefa de manipulação

Assim observa-se que em média 92,06 % dos alunos alterou de modo correto o sujeito e/ou complemento direto. De modo mais específico verifica-se que a totalidade dos alunos substituiu de forma correta o sujeito no item 1 “O pai foi às compras”, o item 8 “O computador é uma tecnologia”, o item 9 “O telefone é útil” e o item 11 “O Paulo toca viola”. Os alunos que efetuaram todas as respostas de acordo com o objetivo da tarefa de manipulação foram o 4,5,6,7,9,10,11,12,13,14 e 18 como é possível observar na tabela 18. Aquando da substituição da variável sujeito e género dos itens apresentados na tarefa por parte dos alunos numa fase posterior procedeu-se a uma análise dos resultados em função destas variáveis como se pode verificar no Gráfico 4 e na Tabela 19.

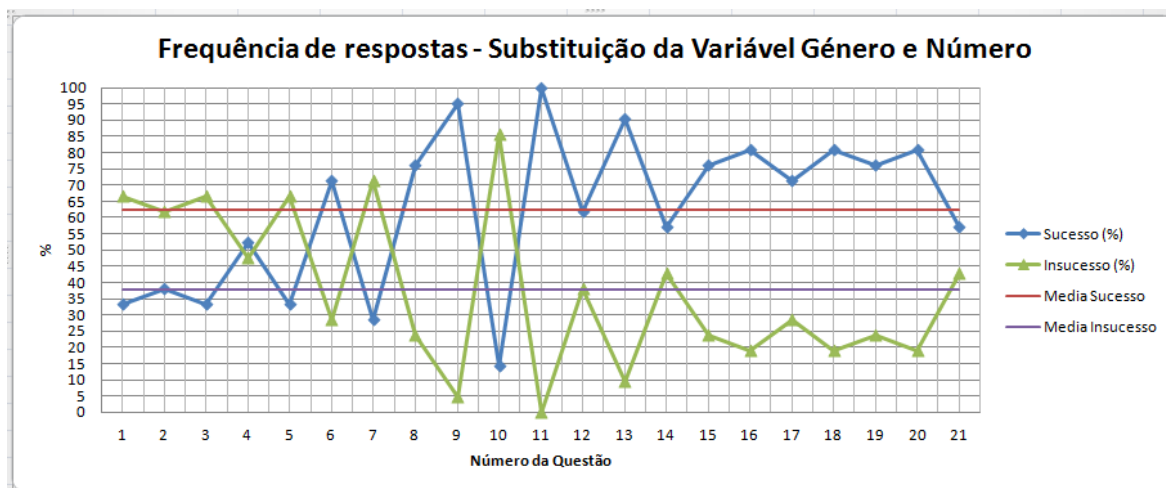


Gráfico 4 - Frequência de respostas: Substituição da Variável Género e Número

	Sucesso (%)	Insucesso (%)
Q1	33,3	66,7
Q2	38,1	61,9
Q3	33,3	66,7
Q4	52,4	47,6
Q5	33,3	66,7
Q6	71,4	28,6
Q7	28,6	71,4
Q8	76,2	23,8
Q9	95,2	4,8
Q10	14,3	85,7
Q11	100,0	0,0
Q12	61,9	38,1
Q13	90,5	9,5
Q14	57,1	42,9
Q15	76,2	23,8
Q16	81,0	19,0
Q17	71,4	28,6
Q18	81,0	19,0
Q19	76,2	23,8
Q20	81,0	19,0
Q21	57,1	42,9
Média	62,36	37,64

Tabela 19 - Substituição da variável género e número.

Como se pode verificar na tabela anterior apenas o item 11 “O Paulo toca viola” foi substituído corretamente pela totalidade dos alunos respeitando o género e o número. Já no que concerne à substituição do sujeito e do complemento direto não houve nenhum aluno

que realizasse a 100% a tarefa. No entanto, dois dos alunos conseguiram respeitar o género e o número em 18 dos 21 itens, tratou-se do aluno 5 e 6, como é possível verificar (cf. Tabela 20). Por sua vez, os alunos 11, 16 e 20 não conseguiram respeitar o género e o número, sendo estes alunos com idades compreendidas nos 7 anos.



Gráfico 5 - Frequência de respostas: Tarefa de Manipulação

Nome	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19	Q20	Q21	Total	Total (%)
Aluno 5	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	18	85,7
Aluno 6	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	18	85,7

Tabela 20 - Cotação das respostas dos alunos 5 e 6 na tarefa de manipulação.

Na tabela seguinte (Tabela 21), apresentam-se exemplos de respostas corretas e incorretas de cada um dos itens relativos à tarefa.

Item de teste	Respostas Corretas	Respostas Incorretas
3- O filho telefonou à mãe.	O pai telefonou à mãe. (aluno 20)	A tia telefonou à mãe. (aluno 15)
5- O João vai à loja.	O Miguel vai à loja. (aluno 20)	A Ana vai à loja. (aluno 15)
7- A abelha é um animal.	A zebra é um animal. (aluno 20)	O gato é um animal. (aluno 10)
21- A professora pediu as cadernetas.	A professora pediu as fichas . (aluno 5)	A professora pediu as cadernos . (aluno 10)

Tabela 21- Exemplos de respostas corretas e incorretas de alguns alunos

Perante os resultados da tarefa mencionada, pode-se verificar que a maior parte dos alunos fez as alterações pedidas em cada item. Todavia, a mesma percentagem de alunos não é verificada aquando da alteração do sujeito e do complemento direto respeitando a variável género e número. Das crianças que substituíram apenas o sujeito e o complemento direto sem respeitar o sujeito e o predicado pode afirmar-se que apresentam um nível de consciência epissintática, ou seja, ainda está pouco desenvolvida (Gombert, 1990).

Na tarefa de supressão houve uma percentagem de sucesso, em média, de 56,1%. Quanto ao item 4 “O pai vai ter à escola com o filho” houve 0% de sucesso, ou seja, 100% de insucesso, o que revela que nenhum aprendente tenha conseguido suprimir a parte pretendida da frase “(...)à escola”. Verificou-se mais sucesso no item 1 “O João arruma na sala os livros” e 2 “A Rita limpa o quarto em casa”. Aspeto este que pode estar relacionado com o facto de o complemento circunstancial de lugar (modificador) estar no final da frase. Já em relação ao item 1, 90,5% dos alunos suprimiram a palavra “na sala”, visto que esta frase está associada com a rotina diária que os alunos realizam na escola.

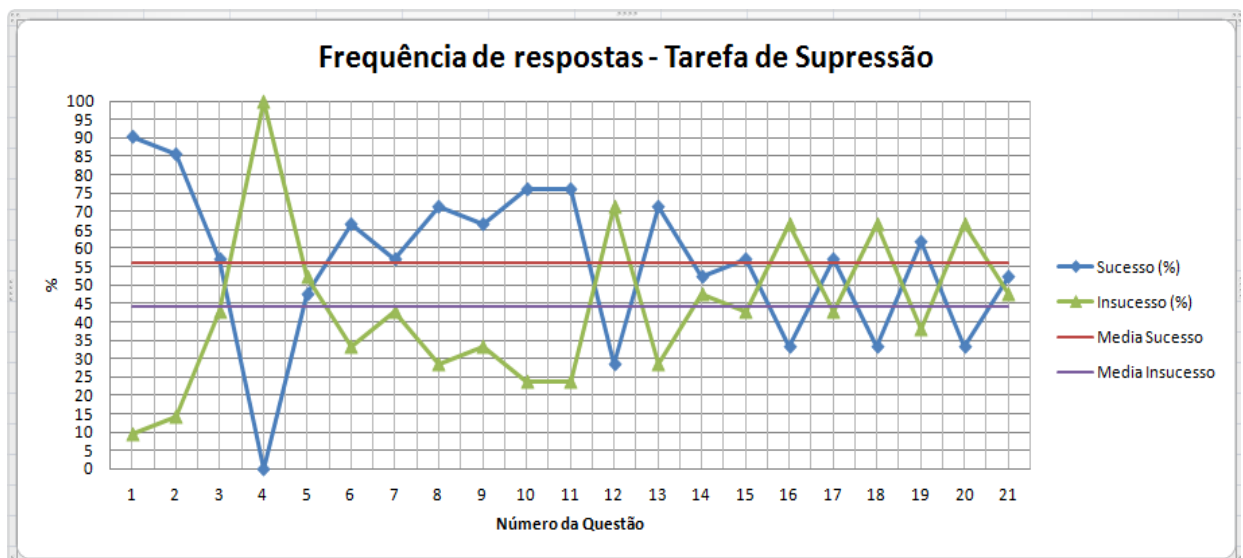


Gráfico 6 - Frequência de respostas: Tarefa de Supressão

	Sucesso(%)	Insucesso(%)
Q1	90,5	9,5
Q2	85,7	14,3
Q3	57,1	42,9
Q4	0,0	100,0
Q5	47,6	52,4
Q6	66,7	33,3
Q7	57,1	42,9
Q8	71,4	28,6
Q9	66,7	33,3
Q10	76,2	23,8
Q11	76,2	23,8
Q12	28,6	71,4
Q13	71,4	28,6
Q14	52,4	47,6
Q15	57,1	42,9
Q16	33,3	66,7
Q17	57,1	42,9
Q18	33,3	66,7
Q19	61,9	38,1
Q20	33,3	66,7
Q21	52,4	47,6
Média	56,01	43,99

Tabela 22 - Frequência das respostas dadas pelas crianças perante os itens da tarefa

Na Tabela 22 e no Gráfico 6 apresenta-se os resultados específicos, em percentagem, relativos às respostas dadas a estes itens pelos alunos do 1º ano de escolaridade.

Tendo em conta os resultados e a análise dos testes aplicados verificou-se que apenas 2 alunos realizaram a tarefa conforme o pretendido, uma vez que os alunos 13 e 14 conseguiram retirar os complementos circunstanciais de tempo e de lugar em 20 itens falhando apenas em um item sendo este o item 4.

Houve alunos que não foram ao encontro do objetivo da tarefa visto que em vez de suprimirem o elemento da frase (complemento circunstancial de tempo e lugar), substituíram-no por outra palavra relativa a um lugar como é possível ver no exemplo:

No item 3 “A Sandra perdeu a boneca no parque” o aluno colocou “A Sandra perdeu a boneca no quarto”.

No item 7 “A Sara brinca com o Luís no recreio” o aluno colocou “A Sara brinca com o Luís no quarto”.

No item 8 “O pai guardou a bicicleta na garagem” o aluno colocou “O pai guardou a bicicleta no curral”.

No item 9 “O cão gosta de correr na praia” o aluno colocou “O cão gosta de correr no pátio”.

No item 10 “O Joel está a jantar em casa” o aluno colocou “O Joel está a jantar no pátio”.

Na Tabela 23, são apresentados exemplos de respostas de alguns alunos, relativos à tarefa de supressão.

Item de teste	Respostas Corretas	Respostas Incorretas
7- A Sara brinca com o Luís no recreio.	A Sara brinca com o Luís. (aluno 5)	A Sara brinca no recreio. (aluno 1)
10- O Joel está a jantar em casa.	O Joel está a jantar em casa. (aluno 2)	O Joel está a jantar no pátio. (aluno 4)
19- A Joana vai ter gémeos no verão.	A Joana vai ter gémeos. (aluno 21)	A Joana vai ter irmãos. (aluno 4)
21- O João comeu uma tarte de maçã ontem à noite.	O João comeu uma tarte de maçã. (aluno18)	O João comeu uma maçã. (aluno 19)

Tabela 23 - Exemplos de respostas de alguns alunos

4.3 Discussão dos resultados

Apresentados os resultados das três tarefas aplicadas e tendo em conta a natureza do estudo, pode verificar-se que na tarefa de reconstituição os alunos tinham de discernir as frases gramaticais das agramaticais; e na tarefa de manipulação, as crianças teriam de permutar o sujeito da frase, respeitando o género e o número, e a mesma operação para o complemento direto. A primeira parte desta tarefa foi realizada com êxito.

Todavia, na execução da primeira tarefa, em que se pedia à criança para corrigir os itens agramaticais, apenas 70,56% realizou com sucesso a correção, tendo havido muita dificuldade. Na segunda tarefa, os alunos não respeitaram a variável género e número ao substituírem quer o sujeito, quer o complemento direto.

Apenas um grupo muito reduzido de alunos demonstrou consciência metassintática aquando da realização das três tarefas. Trata-se dos alunos 5, 6, 12, 13 e 14. Estes realizaram as tarefas (exceto a de supressão) com um total de 100%. Os restantes alunos possuem uma consciência epissintática, uma vez que não conseguiram justificar as frases agramaticais, ou seja, compreenderam que a frase não fazia sentido, mas não conseguiram justificar o que estava errado e desse modo produzir um enunciado gramatical. Tendo por base Gombert (1990), sobre este tipo de consciência nas crianças: “Ces comportements épisyntactiques, qu'il s'agisse des premières intuitions d'acceptabilité correctives, ou des premières habiletés correctives” (p. 86). Neste estudo, o prefixo *épi-* (mais especificamente *épilinguistique*) designa as atividades metalinguísticas inconscientes, as quais se assemelham aos comportamentos metalinguísticos, não sendo, porém, controladas pelo sujeito de forma consciente.

Partindo do enquadramento teórico e de acordo com Ramos (2011), é importante ter a perceção do que a criança é capaz de dizer ou escrever, uma vez que esta pode compreender uma determinada frase, mas não conseguir produzir outra igual. Tal facto demonstra que a criança, em termos de desenvolvimento sintático, não possui ainda uma consciência metassintática. Nesta “capacidade para julgar a correção sintática de um enunciado é importante mencionar que a referida contempla uma gradação que vai desde o distanciamento que permite repetir, sem corrigir, uma frase incorreta, até à explicitação da razão da incorreção” (p. 242).

Este aspeto justifica-se pelo facto de os alunos terem ainda um conhecimento intuitivo da língua, ou seja, uma gramática interiorizada (aquela que a criança usa para falar). Por outras palavras, trata-se de um conhecimento intuitivo, não explícito, de uma descrição gramatical particular de uma língua-alvo (Besse & Porquier, 1991).

Relativamente à terceira e última tarefa, nenhum aluno conseguiu suprimir das frases os itens pretendidos (complementos circunstanciais de tempo e de lugar). Destacaram-se, todavia, dois alunos, que acertaram em 20 itens. Esta tarefa foi a que manifestou mais dificuldade na sua execução.

Podemos, assim, concluir que o nível de desempenho foi diferente durante a realização das três tarefas. A tarefa de supressão foi aquela em que os alunos apresentaram maior dificuldade, uma vez que ainda não tinham consciência da mobilidade que os complementos circunstanciais de tempo e de lugar (modificadores) podem assumir na frase (contudo, ainda “não existem instrumentos que permitam avaliar exaustivamente os níveis de consciência sintática nas crianças portuguesas” (Alexandre, 2010, p. 166)). Por sua vez, a tarefa de manipulação foi a mais fácil para os alunos, uma vez que a professora titular da turma realizava exercícios desta natureza com a turma.

Após a análise dos resultados, podemos igualmente concluir que o fator idade não teve qualquer tipo de influência nos resultados, uma vez que a aluna número 5 tinha apenas seis anos de idade, como é possível verificar na tabela 1, tendo sido, ainda assim, uma das crianças que executou corretamente todas as tarefas. Por sua vez, os alunos número 11 e 16 com 7 anos, manifestaram níveis baixos de consciência metassintática.

O fator mais evidente é o nível cultural e académico dos pais e a forma como estes veem a escola, na medida em que quanto maior é o interesse e a dedicação dos pais para com a educação dos filhos, maior é a probabilidade de o aluno obter bons resultados escolares.

Capítulo V – Conclusão

5.1 Introdução

No seguimento da análise descritiva e interpretativa que foi desenvolvida anteriormente, proceder-se-á à apresentação das principais conclusões do estudo. Por último, far-se-á uma reflexão sobre as limitações do estudo, assim como serão apresentadas algumas perspetivas para futuras investigações.

5.2 Principais conclusões e considerações finais

No capítulo introdutório do nosso trabalho, começámos por refletir sobre o conceito de consciência linguística, passando ulteriormente para o de consciência metalinguística e as suas componentes.

Pretendia-se, assim, um quadro teórico que reunisse as condições necessárias para se responder às questões levantadas no capítulo III deste Relatório e ir ao encontro da finalidade do mesmo: verificar e descrever o nível de consciência sintática dos alunos do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

É imprescindível que, no 1.º CEB, o professor e a escola desempenham um papel crucial no desenvolvimento da consciência sintática dos alunos, através da implementação de estratégias e atividades.

Procurámos no presente trabalho utilizar testes, com uma linguagem objetiva e de fácil compreensão, permitindo, simultaneamente, diagnosticar, analisar e compreender as respostas dos alunos, com o objetivo de responder às questões investigativas propostas inicialmente.

Ao longo da implementação dos testes, nomeadamente aquando da leitura da instrução e dos exemplos apresentados inicialmente em cada teste, procurámos que os alunos demonstrassem uma reflexão a fim de os mesmos compreenderem a razão pela qual a frase estava agramatical, para que procedessem à correção das mesmas.

Pelos dados que recolhemos e analisámos, podemos afirmar que, de um modo geral, os alunos recorreram às capacidades de observação, reflexão e deteção com o intuito de perceberem o que era necessário alterar em cada frase.

Relativamente à primeira questão (“Qual o nível de consciência sintática dos alunos do 1.º ano do 1.º CEB?”), os dados obtidos permitem-nos afirmar que o nível de consciência é

reduzido, visto que apenas um grupo muito pequeno de alunos revela ter consciência metassintática. Por sua vez, tendo conseguido responder aos testes corretamente, sem ajuda e antes dos colegas, os restantes alunos apresentaram apenas uma consciência epissintática, uma vez que, embora tenham compreendido que a frase é agramatical, ainda não tinham consciência metassintática para produzir o enunciado corretamente.

Verificámos também que os alunos que já possuem uma consciência metassintática, na última sessão destinada ao jogo, responderam corretamente às frases que envolviam a tarefa pretendida. Nesta, os alunos não precisaram de ajuda e responderam corretamente às questões, o que nos permite concluir que estes conseguiram não só entender que a frase estava agramatical, mas também produzir um enunciado gramatical. Foram, além disso, capazes de alterar determinadas palavras, com o intuito de continuarem com a frase gramatical.

Quanto à segunda questão (“Os alunos têm consciência das regras sintáticas, no que respeita à manipulação, supressão e reconstituição de palavras?”), os resultados permitem-nos defender que os alunos ainda não possuem esta consciência, na medida em que apresentam uma consciência epissintática durante a execução dos testes, ao não revelarem consciência das regras sintáticas. Por outras palavras, estes alunos conseguem compreender o que é pedido, mas não são capazes de produzir outro enunciado gramatical.

Os alunos não conseguem ainda raciocinar conscientemente sobre os aspetos sintáticos da frase, e controlar, de forma deliberada, o uso das regras da gramática. Aquando da realização das tarefas, os alunos inquiriram frequentemente a professora/investigadora acerca daquilo que teriam de escrever. Todavia, o grupo que inicialmente revelou deter consciência metassintática, apresentou o mesmo tipo de consciência no que respeita à manipulação, supressão e reconstituição, uma vez que realizou quase liminarmente cada tarefa, sem o recurso a qualquer tipo de questões dirigidas à docente, e muito antes de todos os colegas terminarem.

Além disso, responderam – uns oralmente, no momento da entrega dos testes; outros por escrito, na folha destinada à tarefa – o motivo pelo qual haviam alterado daquele modo o sujeito ou os complementos. Assim, por meio dos apontamentos retirados durante a execução da tarefa e a partir da análise dos testes, pudemos concluir que o grupo de alunos apresentavam níveis de consciência metassintática.

No que respeita à terceira questão colocada (“Os alunos têm o mesmo nível de desempenho nas diferentes tarefas sintáticas, ou seja, manipulação, reconstituição e supressão?”), observámos que todos apresentaram resultados diferentes de execução de cada tarefa de consciência metassintática. Com efeito, todos os alunos que estiveram envolvidos no estudo revelaram maior dificuldade na execução da tarefa de supressão, facto que se justifica por um grau de consciência sintática mais elevado, pois a frase estava gramatical, pelo que era apenas necessário suprimir uma parte da mesma, sem, contudo, lhe retirar a sua gramaticalidade.

Contudo, os alunos apresentaram os melhores resultados nas tarefas de manipulação e de reconstituição; nesta última, não obstante os alunos discernirem as frases gramaticais das agramaticais, a maioria não conseguiu corrigir o enunciado agramatical, nem tão-pouco produzir um gramatical.

Por fim, a última questão – “Será que o fator idade tem implicações no desempenho das diferentes tarefas sintáticas (manipulação, reconstituição e supressão)” –, podemos afirmar que este aspeto não tem qualquer interferência no desempenho das diferentes tarefas. Constatamos este mesmo facto na tabela 1, onde se apresenta o número dos alunos em paralelo com a idade, assim como a análise dos dados que nos permitiram concluir que a maior parte dos alunos que apresentam consciência metassintática tem apenas 6 anos de idade. Por exemplo, a aluna 5 tem apenas 6 anos e foi uma das alunas que executou corretamente todas as tarefas.

É, todavia, importante sublinhar que os alunos que possuem consciência sintática são também alunos que apresentam bons resultados nas áreas integrantes do 1.º ano do 1.º CEB. Podemos, deste modo, constatar que o fator idade não influencia a execução das tarefas, mas porventura outros fatores de cariz familiar, sociocultural podem estar inerentes a estes resultados.

5.3 Limitações do estudo

Na fase final deste estudo, é importante destacar as dificuldades e limitações que foram surgindo ao longo de todo este processo. Uma das primeiras limitações prende-se com o fator tempo, muito reduzido, uma vez que apenas foi possível aplicar os testes na turma em que a professora/investigadora estava a lecionar. Por outro lado, dispondo de

mais tempo teria sido preferível, dentro da mesma tarefa, realizar várias fases com vários níveis de dificuldade. Relativamente à experiência da professora/investigadora, acreditamos que também foi uma limitação, uma vez que esta era reduzida. De facto, foi a primeira vez que estava a lecionar no 1.º ciclo, bem como a primeira vez na elaboração de um trabalho de investigação. Uma outra limitação prende-se com a pouca bibliografia relacionada com estudos feitos para a língua Portuguesa acerca da consciência sintática nos primeiros anos de escolaridade.

No entanto, pensamos também que o nosso trabalho possa constituir um pequeno contributo para um desenvolvimento da consciência sintática em aprendentes do 1.º ano do 1º CEB.

5.4 Perspetivas Futuras

Tal como foi referido anteriormente, com a realização deste trabalho demos os nossos primeiros passos enquanto professora/investigadora e especificamente na área da consciência sintática.

Como futura professora consideramos que o docente, acima de tudo, deve ter um papel de responsabilidade e de reflexão sobre esta problemática. Neste sentido, teria todo o interesse desenvolver um trabalho conjunto com outros professores do 1.º CEB, ou seja, orientar um trabalho com o sentido de aprofundar os conhecimentos sobre a consciência metalinguística em geral e a consciência sintática em particular. Neste sentido, seria uma mais valia promover atividades de desenvolvimento da consciência metassintática dos alunos, aplicando as mesmas tarefas com outras turmas do mesmo ano de escolaridade, e ainda de outros anos, obtendo e recolhendo informação que permitisse construir um conhecimento mais sólido sobre esta temática e que levasse a uma aprendizagem mais eficaz.

Reiteramos a importância da consciência metassintática, uma vez que é o alvo do nosso estudo. Porém, todas as componentes da consciência metalinguística (fonológica, semântica, lexical, pragmática, ...) são igualmente cruciais no desenvolvimento académico e pessoal do sujeito.

Referências Bibliográficas

- Alegre, M. T. (2000). *Tradução pedagógica e consciência linguística a tradução como estratégia da consciencialização da estrutura da língua alemã em aprendentes portugueses*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alexandre, R. (2010). A tarefa em manipulação na avaliação da consciência sintática em crianças do 1.º Ciclo de escolaridade. In A. Gonçalves, I. Duarte, & M. J. Freitas, *Avaliação da Consciência Linguística : Aspetos fonológicos e sintáticos do Português* (pp. 147- 169). Lisboa: Edições Colibri.
- Ançã, M. H., & Alegre, M. T. (2003). A Consciencialização linguística em Português língua materna e em alemão língua estrangeira. *Palavras* , 24, 31-39.
- Barbeiro, L. F. (1999). *Os Alunos e a Expressão Escrita: Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Braga: Universidade do Minho.
- Besse, H. & Porquier, R. (1991). *Grammaires et didactique des langues*. Paris: Hatier.
- Cain, K. (2007). Syntactic awareness and reading ability: is there any evidence for a special relationship?. *Applied Psycholinguistics*, 28, 679-694.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para a Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Costa, M. (2010). A tarefa de reconstituição na avaliação da consciência sintática em crianças do 1.º Ciclo de escolaridade. In A. Gonçalves, I. Duarte, & M. J. Freitas, *Avaliação da Consciência Linguística : Aspetos fonológicos e sintáticos do Português* (pp. 171- 203). Lisboa: Edições Colibri.
- Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa: Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: DGIDC - Ministério da Educação.
- Duarte, I. (2010). Sobre o Conceito de Consciência Linguística. In M. J. Freitas, A. Gonçalves, & I. Duarte, *Avaliação da Consciência Linguística: Aspectos Fonológicos e Sintáticos do Português* (pp. 11-16). Lisboa: Fernando Mão de Ferro.
- Europeias, C. d. (1995, 11 29). Ensinar e Aprender: Rumo à Sociedade Cognitiva. p. 13.
- Gombert, J. É. (1986). *Le Développement des Activités Métalinguistiques chez l'Enfant: Le Point de la Recherche*. Paris: Études de Linguistique Appliquée.

Gombert, J. É. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: Presses Universitaires de France.

Gombert, J. E. & Colé. (1996). *Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme. L'acquisition*. Paris: Presses Universitaires de France

Gonçalves, A., Duarte, I., & Freitas, M. J. (2011). *Avaliação da Consciência Linguística : Aspectos fonológicos e sintáticos do Português*. Lisboa: Edições Colibri.

Hawkins, E. (1996). *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

James, C., & Garrett, P. (1991). The scope of Language Awareness. In *Language Awareness in the Classroom* (pp. 3-20). London.

Lamas, E. P. (2000). *Dicionário de Metalinguagens da didáctica - dicionários temáticos*. Porto: Porto Editora.

Pardal, L. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal.

Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.

Pratt, C., & Grier, R. (1984). The development of Metalinguistic Awareness: An introduction. In W. Tunmer, W. & Herriman, M. *Metalinguistic Awareness in Children*. Berlin: Springer- Verlag.

Pliassova, I. V. (2005). *Manifestações da consciência (meta)linguística na escrita escolar: auto e heterocorreções de aprendentes do 9º ano*. Aveiro : Universidade de Aveiro .

Projeto Curricular de turma 1.º C (2011/2012). Obtido a 9 de fevereiro de 2012

Quivy, R. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rassul, N. E. (2006). *A interpretação do erro e a consciência metalinguística : um estudo com alunos de origem cabo-verdiana. Dissertação de Mestrado*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Ramos, M. I. (2011). *Gramática e Sensibilização à Diversidade Linguística no 1.º CEB*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Reis, C., Dias, A. P., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., & Mota, I. (2009). *Programas de Português no Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ribeiro, G. C. (2006). *Consciência metalinguística: um estudo de caso*. Aveiro : Universidade de Aveiro.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.

Titone, R. (1988). A Crucial Psycholinguistic Prerequisite to Reading - Children's Metalinguistic Awareness. *Revista Portuguesa de Educação*. 1(2) , 61-72 .

Tunmer, W. E., Pratt, C., & Herriman, M. L. (1984). *Metalinguistic Awareness in Children*. Berlim: Springer-Verlag.

Vieira, F. (1993). A Consciência metalinguística e aprendizagem de uma língua estrangeira. In F. Sequência (org.), *Linguagem e desenvolvimento*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Vygotsky, L. (1979). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Edições Antídoto.

Anexos:

Anexo 1 - Inquérito “Ficha Bibliográfica”

Ficha Biográfica	Ano Letivo 2011/12
------------------	---------------------------

I – ALUNO

Nome: _____ Idade: _____

Data de Nascimento: ____ / ____ / ____

Morada: _____

Localidade: _____

II – ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

Nome: _____ Parentesco: _____

Morada: _____

Profissão: _____

III – Composição do Agregado Familiar

Parentesco	Nome	Idade	Habilitações Académicas	Profissão
EU				

V – VIDA ESCOLAR

1. Gostas da tua escola?

<input type="checkbox"/> SIM, porque...	<input type="checkbox"/> NÃO, porque...
---	---

2. Como te deslocas habitualmente para a escola?

- ☐ a pé ☐ de autocarro ☐ de carro ☐ de motorizada/bicicleta

3. Quanto tempo demoras a chegar à escola? _____

4. Quando costumas tomar o pequeno-almoço?

- ☐ Antes de sair de casa
☐ Mais tarde, quando tenho fome
☐ Nem sempre tomo o pequeno-almoço

6. Onde costumas estudar?

- ☐ em casa ☐ na escola ☐ em casa de amigos ☐ outro local
Qual? _____

7. Quando costumas estudar?

- ☐ Todos os dias ☐ de vez em quando ☐ apenas antes dos testes

8. Fora da escola, tens alguém que te ajude a estudar? SIM ☐ NÃO ☐

Se respondeste sim, indica quem:

- ☐ os pais ☐ os irmãos ☐ outros familiares ☐ um(a) explicador(a) ☐ outros

11. Os teus pais costumam...

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes
Ver o teu caderno/caderneta				
Assinar as tuas fichas de avaliação				
Conversar contigo sobre as aulas e os teus resultados escolares				

12. Para ti, a escola é um local onde...

- ☐ Posso aprender ☐ Posso conviver
☐ Posso fazer amigos ☐ Aprendo a crescer

13. Costumas frequentar a biblioteca escolar? SIM ☐ NÃO ☐

VIII. TEMPOS LIVRES

1. Como ocupas os teus tempos livres fora da escola?

- | | | | |
|---------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|
| A ouvir música | <input type="checkbox"/> | A ajudar os pais | <input type="checkbox"/> |
| A praticar desporto | <input type="checkbox"/> | A utilizar o computador | <input type="checkbox"/> |
| A ver televisão | <input type="checkbox"/> | A navegar na net | <input type="checkbox"/> |
| A ler | <input type="checkbox"/> | A conversar com os amigos | <input type="checkbox"/> |
| A ver filmes | <input type="checkbox"/> | Outras atividades | <input type="checkbox"/> |

Anexo 2 – Tarefa de reconstituição

Objetivo: Verificar a capacidade de execução de tarefas sintáticas de reconstituição, ou seja, esta tarefa tem como objetivo levar a criança a identificar se o enunciado é gramatical ou agramatical e proceder à sua correção sem qualquer justificação.

Instrução: Vou ler-te 21 frases, destas algumas estão corretas e outras erradas. Primeiro quero que digas se a frase está correta ou errada. Se estiver errada, tens de a corrigir para ficar correta, sem tirares nem colocares palavras. Vou dar-te dois exemplos:

- *A menina comprou uma boneca* - está correta. Mas a frase - *Os menino gostam de chocolate* - está errada, porque a forma correta é - *Os meninos gostam de chocolate* -. Fiz-me entender? Vou dar-te outro exemplo: - *A menina pegou no livro* - está correta, mas a frase - *Os pai comeu uma maçã* - está errada, a forma correta é - *O pai comeu uma maçã* -. Compreendeste?

Itens de treino:

De seguida vou dar-te dois exemplos de concordância nominal em género. Destes dois exemplos, um é agramatical. Agora nestes dois últimos exemplos de concordância nominal em número tens um que é agramatical. Por exemplo:

- 1- *A tia gosta de peixe*. (A frase está correta).
- 2- *A irmã é bonita*. (A frase está errada, porque o correto é dizer: A irmã é bonita).
- 3- *O menino gosta de ir à escola*. (A frase está correta).
- 4- *A come mãe pão sopa*. (A frase está errada, pois a frase não respeita nem a ordem nem a estrutura de uma frase na língua portuguesa).

Itens de teste:

	Frases	Reconhecimento		Correção
		Correta	Errada	
Frases gramaticais	1. O pai tem um telemóvel.			
	2. A mãe comprou um brinquedo.			
	3. O primo comprou um carro.			
	4. O Tiago gosta de bacalhau.			
	5. A tia pinta a casa.			
	6. O João ofereceu uma flor à mãe.			
	7. O menino tem um gato.			
	8. O André gosta de pipocas.			
	9. O Nuno leva o carapuço.			
	10. Estas flores são da Joana.			
Frases agramaticais por concordância nominal em género.	11. A pai lê pela lupa.			
	12. A Fábio bebe o sumo da Liliana.			
	13. O mãe ouve o hino de Portugal.			
	14. A Helena é amigo do Hugo.			
	15. Os come Ana livros.			

Frases agramaticais por concordância nominal em número.	16. A Helena viu um macacos.			
	17. A tias comprou peixe.			
	18. A Rita gosta da sua casas.			
	19. O ratos comeu o queijo.			
	20. O Mário escreve nos caderno.			
	21. A rebuçados come.			

Observações:

Anexo 3 - Tarefa de manipulação envolvendo substituição

Objetivo: Verificar a capacidade de execução da tarefa de consciência sintática de manipulação, na qual pretende-se que a criança substitua uma palavra ou expressão por outra na mesma categoria sintática, sem alterar a estrutura da frase e o número de palavras da mesma. Assim, a criança tem de substituir a palavra destacada por outra da mesma categoria sintática (Sujeito ou Complemento direto).

Instrução: Vou ler-te algumas frases e quero que digas outra igual em tudo exceto na palavra destacada, ou seja, que eu disser. Por exemplo: A frase é - *O Tiago comprou livros* -. Quero que digas a mesma frase, mas tens de substituir a palavra **livros** por outra. Por exemplo: carros, gomas. Assim poderíamos dizer: - *O Tiago comprou carros*-. Compreendeste? Vou dar-te mais exemplos.

Itens de treino: De seguida vou dar-te mais dois exemplos nos quais terás que substituir as palavras destacadas/negrito por outras sem alterar a gramaticalidade e a estrutura da frase. Os itens têm a finalidade de testar as categorias do nome através do sujeito e do complemento direto. Por exemplo:

- 1- *O pai comeu um **bolo***. (A palavra destacada/negrito pode ser substituída por chocolate, iogurte, gelado)
- 2- *O **menino** jogou à bola*. (A palavra destacada/negrito pode ser substituída por pai, tio, avô, irmão).

Itens de teste:

Função sintática: sujeito			
Frases		Substituição	
1. O Pai	foi às compras.		foi às compras.
2. A Rita	gosta de sumo de laranja.		gosta de sumo de laranja.
3. O filho	telefonou à mãe.		telefonou à mãe.
4. O papagaio	fala.		fala.
5. O João	vai à loja.		vai à loja.
6. Os gatos	são amigos.		são amigos.
7. A abelha	é um animal.		é um animal.
8. O computador	é uma tecnologia.		é uma tecnologia.
9. O telefone	é útil.		é útil.
10. O carro	serve para andar.		serve para andar.
Função sintática: complemento direto			
Frases:		Substituição:	
11. O Paulo toca	viola .	O Paulo toca	
12. A Eva leva uma	lupa .	A Eva leva uma	
13. A Maria viu o	avião .	A Maria viu o	

14. A Natália vê a	novela.	A Natália vê a	
15. O rato rói a	roupa.	O rato rói a	
16. O Hugo ofereceu uma	rosa.	O Hugo ofereceu uma	
17. A Joana comprou	bananas.	A Joana comprou	
18. O Martim bebeu o	leite.	O Martim bebeu o	
19. A foca leva a	bola.	A foca leva a	
20. A Verónica afia o	lápis.	A Verónica afia o	
21. A professora pediu as	cadernetas.	A professora pediu as	

Observações:

Anexo 4 - Tarefa de supressão

Objetivo: Verificar a capacidade de execução da tarefa de consciência sintática de supressão.

Instrução: Vou ler-te algumas frases e quero que me digas o que podes retirar das frases de modo a que a frase fique com o mesmo sentido. Por exemplo: - *Na sala, a Maria varre o chão*-. Neste caso, podemos dizer: - *A Maria varre o chão*-. Vou dar-te outro exemplo – *O João viu um filme no cinema*-. Nesta frase podemos tirar “No cinema” porque a frase “O João viu um filme” tem o mesmo sentido e percebe-se. Compreendeste?

Itens de treino: Vou mostrar-te mais dois exemplos de itens com a estrutura utilizada nas frases de Língua Portuguesa. No primeiro exemplo está a testar-se a supressão do complemento circunstancial de lugar (modificadores) e no segundo exemplo está a testar-se a supressão do complemento circunstancial de tempo (modificadores). Por exemplo:

- 1- *A avó apanha flores no campo*. (Nesta frase podemos tirar o complemento circunstancial de lugar, ou seja, no campo. A frase continua com o mesmo sentido).
- 2- *Hoje o menino vai acampar*. (Aqui podemos suprimir o complemento circunstancial de tempo, ou seja, “hoje” que a frase continua com sentido).

Itens de teste:

	Frase	Resposta
Itens com complemento circunstancial de lugar (modificadores).	1. O João arruma na sala os livros.	
	2. A Rita limpa o quarto em casa.	
	3. A Sandra perdeu a boneca no parque.	
	4. O pai vai ter à escola com o filho.	
	5. No cinema o Alexandre vê a irmã.	
	6. A menina colocou na gaveta a boneca.	
	7. A Sara brinca com o Luís no recreio.	
	8. O pai guardou a bicicleta na garagem.	
	9. O cão gosta de correr na praia.	
	10. O Joel está a jantar em casa.	
	11. A Leonor colheu a flor no jardim.	
Itens com complemento circunstancial de tempo	12. Daqui a uma hora a Susana vai dormir.	
	13. A Joana amanhã vai ao Teatro.	
	14. O Pedro vai viajar daqui a uma semana.	
	15. A Rita vai à praia no fim de semana.	
	16. Depois de amanhã o gato vai ao veterinário.	

tempo (modificadores).	17. Eu vou levar o cão a passear no sábado.	
	18. Às 8 horas o Guilherme vai jantar.	
	19. A Joana vai ter gémeos no verão.	
	20. No domingo eu fui à Feira de Março.	
	21. O João comeu uma tarte de maça ontem à noite.	

Observações:

Anexo 5 - Jogo com o intuito de testar as seguintes tarefas sintáticas: manipulação, supressão e reconstituição

Objetivo: Verificar a capacidade de execução de tarefas sintáticas: manipulação, reconstituição e supressão e analisar as diferenças de desempenho na execução das diferentes tarefas apresentadas.

Instrução: Vou apresentar-te um jogo que tem 21 casas. Cada casa tem uma instrução e uma frase.

Itens de teste:

Para as frases que envolvem a **tarefa de reconstituição a instrução é a seguinte:**

- A frase pode estar correta ou errada. Primeiro quero que digas se a frase está correta ou errada. Se estiver errada, tens de a corrigir para ficar correta, sem tirares nem colocares palavras.

Frases gramaticais	Frases agramaticais
O Rui gosta de música.	Os menino gostam de chocolate.
A Fabiana compra uma flor.	O bolos são de laranja.
A Ana pegou no casaco.	Botas menina compra.
A Sónia veste uma saia.	A Bebeu Menina água.

Para as frases que envolvem a **tarefa de manipulação a instrução é a seguinte:**

- Da frase quero que digas outra igual em tudo exceto na palavra sublinhada/ negrito, que tens de substituir por outra palavra com o valor de sujeito e complemento direto.

Item para testar o sujeito.	Item para testar o C. direto.
O macaco gosta de amendoins.	A Luísa comprou uma boneca .
O balão está agarrado à bicicleta.	O pai tem um computador .
A borboleta tem várias cores.	O esquilo encontrou uma bolota .
A cadeira está estragada.	A Marina escreveu uma carta .

Para as frases que envolvem a **tarefa de supressão a instrução é a seguinte:**

- Quero que me digas o que podes retirar das frases para que estas fiquem com o mesmo sentido e agramaticais.

Complemento circunstancial de lugar	Complemento circunstancial de tempo
--	--

(modificadores)	(modificadores)
O Bruno viu um javali em Angola.	Amanhã a mãe vai ao médico.
A Sónia gosta de ver televisão no quarto.	O Joaquim comeu cabrito ontem.
O Mário vai viajar para a China.	No fim de semana, o pai foi jogar futebol.
O Alexandre em Paris comprou uma viola.	

Observações:
